

Hellen Melo Pereira

**O lugar das *práticas de letramento* na *esfera escolar*:
um estudo sobre o *encontro* aula de Língua Portuguesa**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina, área de concentração
Linguística Aplicada, como
requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em
Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

FLORIANÓPOLIS
2015

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.**

Pereira, Hellen Melo

O lugar das práticas de letramento na esfera escolar :
um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa /
Hellen Melo Pereira ; orientadora, Mary Elizabeth
Cerutti-Rizzatti - Florianópolis, SC, 2015.
278 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de
Pós-Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Aula de Língua Portuguesa. 3.
Letramentos dominantes. 4. Encontro. 5. Horizontalização
das práticas de letramento. I. Cerutti-Rizzatti, Mary
Elizabeth . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

HELLEN MELO PEREIRA

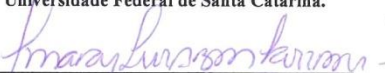
**O LUGAR DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ESFERA ESCOLAR:
UM ESTUDO SOBRE O ENCONTRO AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Esta Dissertação de Mestrado foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre, e
aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 10 de Fevereiro de 2015.



Programa de Pós-Graduação em Linguística:
Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Universidade Federal de Santa Catarina.



Orientadora: Prof.ª. Dr.ª. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC



Membro da Banca: Prof.ª. Dr.ª. Simone Bueno Borges da Silva
Universidade Federal da Bahia – UFBA



Membro da Banca: Prof.ª. Dr.ª. Rosana Mara Koerner
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE



Membro da Banca: Prof.ª. Dr.ª. Nelita Bortolotto
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

AGRADECIMENTOS

Agradeço, e nunca será o bastante, aos meus pais, sábios e amorosos atores da minha história. Agradeço ao Márcio, zeloso companheiro, interlocutor vivaz e apaixonado, que cumpre ao meu lado, há mais de década, essa jornada maluca que é a vida, dando às nossas vitórias e às nossas lutas o tom da coragem íntegra que lhe é tão próprio. Aos meus amigos, que são tantos e tão lindos que me emociona lembrar o quanto me apoiam, agradeço. Com sorrisos, abraços, orações e coração grandioso, acompanham-me, especialmente: Cris, Evillyn, Nani, Virgínia, Roberto, Lisiane, Nanda, Cristina, Chari, Adriane e Priscila. Muito obrigada.

Agradeço aos meus amigos colegas que, para mim, fazem da academia um lugar com vida e afeto: Suzi, Kamila, Charlene, Carol, Anderson, Maíra, Aline... A todos os colegas de núcleo, inspiradores e sempre parceiros no exercício da ciência colaborativa, muito obrigada! Agradeço imensamente aos meus professores, mestres, todos eles... Na academia, na espiritualidade ou mesmo lá na escola, incidiram de tal modo em minha constituição subjetiva que serão para sempre luzes guias. Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina pela oportunidade de, hoje, desempenhar nela os papéis de aluna, pesquisadora e professora. Agradeço aos participantes desta pesquisa, pela imensa generosidade. E agradeço às professoras que compuseram a banca, Nelita Bortolotto, Simone Bueno Borges da Silva e Rosana Mara Koerner, pela cuidadosa leitura, pelas contribuições, enfim, pela atenção profissional e carinhosa. Obrigada, ainda, ao professor Sandro Braga, suplente da banca.

Meu agradecimento à professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti é aquele que encerra, aqui, o significado da gratidão eterna. Seus esforços incansáveis, seus incentivos e seu profissionalismo inspirador são toda a base deste trabalho, além de forte pilar da minha formação. Agradecerei sempre.

Agradeço, enfim, a tudo o que me acolhe e que me aviva a força – do vento à janela ao doce das frutas – e que acredito ser Deus.

Muito obrigada.

“Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.”

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Esta dissertação compreende estudo inserido no universo temático do ensino e da aprendizagem de língua materna, com foco na *aula de Língua Portuguesa* – na busca de concebê-la como *encontro* (PONZIO, 2013; 2014) entre professor e alunos – e com destaque para os espaços da modalidade escrita da língua. A partir desse recorte temático, e no intuito de delinear *inteligibilidades* (MOITA LOPES, 2006) para *problemas linguísticos socialmente relevantes*, o estudo organizou-se com o objetivo de depreender implicações das *práticas de letramento* de professor e alunos em processo de escolarização que objetiva a apropriação dos *letramentos dominantes*. O estudo orientou-se, para tanto, na seguinte questão geral de pesquisa: “Considerando *práticas de letramento* que caracterizam grupos culturais historicizados e constituem subjetivamente alunos e professor como usuários da escrita, que implicações de tais *práticas* são depreensíveis no *encontro aula de Língua Portuguesa*, compreendido como processo de escolarização que objetiva a apropriação, por parte dos alunos, dos *letramentos dominantes*?”. Essa questão geral desdobrou-se nas seguintes questões-suporte: 1) “Como se caracterizam as *práticas de letramento* docentes e as *práticas de letramento* discentes em se tratando dos envolvidos no *encontro aula de Língua Portuguesa*? Que (não) convergências é possível depreender entre essas *práticas*?”; 2) “No *encontro aula de Língua Portuguesa*, como se caracteriza o processo de apropriação dos *letramentos dominantes* no que respeita ao ensino e à aprendizagem? É possível depreender, nesse *encontro*, movimentos em favor da *horizontalização* das *práticas de letramento* dos alunos?”. Orientado sobre bases teórico-epistemológicas do ideário histórico-cultural, o estudo acorre à proposição de um *simpósio conceitual* (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE; MOSSMANN, 2013) que articula: a) a perspectiva vigotskiana no campo da psicologia da linguagem acerca do papel das relações intersubjetivas no processo de apropriação intrassubjetiva da cultura; b) proposições bakhtinianas no campo da filosofia da linguagem, especialmente as concepções de *língua* e de *sujeito* historicamente situados e o conceito de *alteridade*; c) os estudos do letramento, com atenção particular aos conceitos de *práticas* e *eventos de letramento* (STREET, 1988; BARTON, 2010 [1994]; HAMILTON, 2000), *modelo ideológico* e *modelo autônomo* de

letramento (STREET, 1984), *letramentos vernaculares e dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2000), entre outros. A partir de tal base teórica, a pesquisa constituiu-se como *estudo de caso* (YIN, 2001) do *tipo etnográfico* (ANDRÉ, 1995) com abordagem qualitativa de base interpretativista (MASON, 1996); realizou-se em escola de rede pública estadual situada na cidade de Florianópolis; teve como participantes de pesquisa quatro alunos matriculados em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental e a professora de Língua Portuguesa que lecionava para essa turma; e teve como instrumentos de geração de dados: *entrevista, observação participante e notas de campo, roda de conversa e pesquisa documental*. No delineamento de respostas para as questões de pesquisa, o estudo voltou-se à caracterização das *práticas de letramento* docentes e discentes e, em se tratando dos participantes de pesquisa, apontou para um significativo grau de convergência entre essas *práticas*, em evidências de que, na constituição subjetiva dos interactantes e nas relações intersubjetivas ali engendradas, não esteve implicada a apropriação dos *letramentos dominantes* tal como os conceituamos nesta dissertação, de modo que fica posta em questão a condição efetiva de *encontro*, no sentido com o qual o conceito foi empregado ao longo deste estudo.

Palavras-chave: Aula de Língua Portuguesa. *Letramentos dominantes. Encontro. Horizontalização das práticas de letramento.*

ABSTRACT

This dissertation comprises a study inserted into the thematic universe of teaching and learning mother tongue, focusing on *Portuguese classes* – in search of conceiving it as a *meeting* (PONZIO, 2013; 2014) between teacher and students – and especially on the spaces of written language. From this thematic focus, and in order to delineate *intelligibilities* (MOITA LOPES, 2006) to *socially relevant language problems*, the study was organized in order to infer implications of *literacy practices* of teacher and students in the education process that aims to appropriation the *dominant literacies*. Therefore the study was guided by the following general research question: "Considering *literacy practices* that feature historicized cultural groups and constitute the identity of students and teacher as users of written language, which implications are implied in the *Portuguese class meeting*, understood as schooling process that aims an appropriation of the *dominant literacies* by the students?". This general question was unfolded on the following issues: 1) "How *literacy practices* of teachers and *literacy practices* of students are characterized in the case of those involved in the *Portuguese class meeting*? Which (non) convergences can be inferred from these *practices*?"; 2) "In the *Portuguese class meeting*, how is characterized the process of appropriation of the *dominant literacies* regarding the teaching and the learning? From this meeting, is it possible to deprehend movements of *horizontalization* of students' *literacy practices*?". Oriented by theoretical and epistemological basis of the cultural-historical ideal, the study proposes a *conceptual symposium* (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE; MOSSMANN, 2013) that articulates: a) the Vygotskian perspective in the field of psychology of language on the role of interpersonal relations in the process of cultural appropriation; b) Bakhtinian propositions in the field of yphilosophy of language, especially the concepts of *language* and *subject* historically situated and the concept of *alterity*; c) the literacy studies, with particular regard to concepts of *literacy practices* and *events* (STREET, 1988; BARTON, 2010 [1994]; HAMILTON, 2000), *ideological model* and *autonomous model* of literacy (STREET, 1984), and *vernacular* and *dominant literacies* (BARTON, HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2000), among others. From this theoretical basis, the research was constituted as

case study (YIN, 2001), *ethnographic type* (ANDRÉ, 1995) with a qualitative approach of interpretative basis (MASON, 1996); it was held in a state public school in the city of Florianópolis; its participants were four students enrolled in a class of seventh grade of elementary school and their teacher of Portuguese. Also the study used the following instruments of data generation: *interview*, *participant observation* and *field notes*, *conversation circle* and *documentary research*. In order to outline answers to the research questions, the study was focused on the characterization of the *literacy practices* of teachers and students and, in the case of research participants, showed a significant convergence between them. Therewith, although the appropriation of knowledge linked to the *dominant literacies* figures as central objective of the *meeting* in question, the constitution of the interactants and the interpersonal relations between teacher and students seem to set up in such a way that ownership of the *dominant literacies* fails to be effectively instituted, since the class ends up not effectively constituting a *meeting* in the sense in which the term had been used in this study.

Keywords: Portuguese class. *Dominant literacies*. *Meeting*. Horizontalization of *literacy practices*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama integrado.....	62
Figura 2 – Relações entre universos ‘global’ e ‘local’	66
Figura 3 – Os ‘letramentos dominantes’ constituindo-se na horizontalidade dos ‘universos locais’	67
Figura 4 – Sala azul: pintura e textos nas salas de aula, realizados em 2013 com alunos.	114
Figura 5 – Sala verde: pintura e textos nas salas de aula, realizados em 2013 com alunos.	114
Figura 6 – Painéis de campanha contra o <i>bullying</i> : trabalhos produzidos pela turma 701.	116
Figura 7 – Cópia de poemas e anotações diversas: caderno da mãe de <i>LMR</i>	165
Figura 8 – Cópia e colagem de receitas: caderno da mãe de <i>LMR</i>	165
Figura 9 – Livros e materiais de estudo: quarto de <i>HLA</i>	171
Figura 10 – Bíblia: quarto de <i>HLA</i>	172
Figura 11 – Bíblia e outros artefatos de escrita: sala de estar da casa de <i>JCS</i>	175
Figura 12 – Material didático adotado por <i>AMN</i> : excerto de sumário.	197
Figura 13 – Material didático adotado por <i>AMN</i> : poema e verbos irregulares.	198
Figura 14 – Material didático adotado por <i>AMN</i> : tirinha e formas verbais	199
Figura 15 – Material didático adotado por <i>AMN</i>	201
Figura 16 – Cadernos de produção textual.....	204
Figura 17 – Proposta de produção textual: o mito de Narciso recontado.....	205
Figura 18 – Releitura do mito de Narciso: caderno de produção textual de <i>JCS</i>	207
Figura 19 – Mito de Narciso recontado: caderno de produção textual de <i>FSB</i>	208
Figura 20 – Mito de Narciso recontado; ‘resumo literário’: caderno de produção textual de <i>LMR</i>	210

Figura 21 – Mito de Narciso recontado: caderno de <i>HLA</i>	212
Figura 22 – “Treino ortográfico”: caderno de <i>HLA</i>	215
Figura 23 – Livro didático adotado por <i>AMN</i> : palavras com e “g” e com “j”	216
Figura 24 – Pesquisa sobre <i>gerundismo</i> : caderno de produção textual de <i>FSB</i>	220
Figura 25 – Pesquisa sobre o verbo <i>intervir</i> : caderno de produção textual de <i>LMR</i>	221
Figura 26 – Lista dos conteúdos abordados ao longo do ano de 2014	224
Figura 27 – Ficha de avaliação bimestral: em destaque o desempenho na prova bimestral	233
Figura 28 – Prova bimestral: avaliação de <i>HLA</i>	234
Figura 29 – Exercício de caligrafia complementar à prova: avaliação de <i>HLA</i>	235
Figura 30 – Prova bimestral: avaliação de <i>FSB</i> . (frente e verso)	236
Figura 31 – Prova bimestral: avaliação de <i>JCS</i> (frente e verso)	237
Figura 32 – Prova bimestral: avaliação de <i>LMR</i> (frente e verso)	238

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 RELAÇÕES ENTRE <i>SUBJETIVIDADE</i> / <i>ALTERIDADE</i> E USOS SOCIAIS DA ESCRITA	31
2.1 A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMPREENDIDA COMO <i>ENCONTRO</i>	33
2.2 O <i>EU</i> NO <i>ENCONTRO</i> COM O <i>OUTRO</i> POR MEIO DA LÍNGUA	36
2.2.1 A <i>língua</i> por meio da qual o <i>eu</i> encontra o <i>outro</i> ..37	
2.2.2 Unicidade e dialogismo: contornos para uma concepção de <i>sujeito singular</i> nas relações com o outro no âmbito da cultura e da história	39
2.2.3 A apropriação da cultura por parte dos <i>sujeitos</i> nas relações intersubjetivas	41
2.3 USOS SOCIAIS DA ESCRITA: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL	44
2.3.1 Uma discussão introdutória acerca do fenômeno do <i>letramento</i>	46
2.3.2 <i>Modelos de letramento</i> : tratamentos ideológicos para o fenômeno dos usos da escrita	50
2.3.3 <i>Práticas e eventos de letramento</i> : conceitos que orientam a análise.....	53
2.3.4 <i>Eventos e práticas de letramento no encontro</i> : uma proposição para análise.....	60
2.4 A APROPRIAÇÃO DOS <i>LETRAMENTOS DOMINANTES</i> NA AULA DE PORTUGUÊS COMO <i>ENCONTRO</i>	63
2.4.1 <i>Letramentos dominantes e vernaculares</i> : relações de constitutividade e tensão	65
2.4.2 <i>Letramentos dominantes e vernaculares</i> : movimento dialógico dos <i>atos de dizer</i> nos gêneros do discurso	70
2.4.3 A aula de Língua Portuguesa como <i>encontro</i> para apropriação dos <i>letramentos dominantes</i>	73

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA A INTERPRETAÇÃO DE CONTEXTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL	79
3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA: UM OLHAR MAIS PONTUAL	81
3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DE PESQUISA	84
3.2.1 Perfil do grupo de estudantes: uma breve apresentação dos participantes de pesquisa	89
3.2.2 Perfil sucinto da professora participante do estudo	91
3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	92
3.3.1 <i>Observação e notas de campo</i>	95
3.3.2 Entrevista	98
3.3.3 <i>Rodas de conversa</i>	103
3.3.4 Pesquisa documental	106
3.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS	107
3.4.1 Questão geral de pesquisa: implicações das <i>práticas de letramento no encontro</i>	108
3.4.2 Primeira questão-suporte: as <i>práticas de letramento dos interactantes</i>	109
3.4.3 Segunda questão-suporte: movimentos de <i>horizontalização de práticas de letramento</i>	110
4 VIVÊNCIAS, VALORES E EXPERIÊNCIAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS INTERACTANTES E SUA RELAÇÃO COM OS PROPÓSITOS QUE MOVEM O ENCONTRO	111
4.1 HISTORICIDADE E PERFIL PROFISSIONAL NO DELINEAMENTO DAS <i>PRÁTICAS DE LETRAMENTO</i> DOCENTES	112
4.2 <i>PRÁTICAS DE LETRAMENTO</i> DISCENTES: HISTORICIDADE E CONSTITUIÇÃO FAMILIAR DOS ALUNOS PARTICIPANTES DE PESQUISA	141
4.2.1 <i>Práticas de letramento dos estudantes e sua constituição familiar: marcados pontos de intersecção</i>	143

4.2.2 Usos da escrita: um olhar para o cotidiano familiar dos participantes de pesquisa	158
4.2.3 Historicidade e ensino: relações das famílias com a esfera escolar	179
4.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO QUE SE ENCONTRAM:	
INDÍCIOS DE SIGNIFICATIVA CONVERGÊNCIA.....	189
5 PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS LETRAMENTOS DOMINANTES NO ENCONTRO ENTRE PROFESSORA E ALUNOS: EM QUESTÃO A HORIZONTALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	195
5.1 A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO ESPAÇO DOS LETRAMENTOS DOMINANTES: UM OLHAR MAIS PAUSADO.....	196
5.2 APROPRIAÇÃO DOS LETRAMENTOS DOMINANTES E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NAS RELAÇÕES COM O OUTRO: DESAFIOS NO PROCESSO DE HORIZONTALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	225
5.2.1 Complexidade das relações intersubjetivas: o silenciamento no universo da aula de Língua Portuguesa	226
5.2.2 Apropriação de conhecimentos científicos: a ‘prova’ bimestral	231
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	257
APÊNDICES.....	269
ANEXOS	286

1 INTRODUÇÃO

No elo historicamente consolidado entre cultura escrita e escolarização, o ensino e a aprendizagem em língua materna ocupam uma tensa posição, atravessada por transformações em seu construto teórico e por crescentes debates acerca de uma dada ineficiência do ensino da *língua* no âmbito da Educação Básica. Os desafios são inúmeros, e parece haver uma dura realidade vinculada aos usos da escrita quando tratamos do contexto das escolas públicas brasileiras, especialmente nos entornos de vulnerabilidade social¹. A despeito disso, acompanhando os estudos que há aproximadamente três décadas buscam alternativas para o ensino de Língua Portuguesa, acreditamos que compreensões acerca de fenômenos socioculturais situados em contextos escolares, dedicadas a gerar *inteligibilidades* (MOITA LOPES, 2006) para essa questão social, podem contribuir para o delineamento de novas realidades, nascidas do desconforto, das problematizações teóricas e metodológicas.

A inquietação que deu origem a esta pesquisa tem foco nas relações intersubjetivas que se dão no ambiente escolar. Essas relações estão marcadas pela diversidade dos usos sociais da escrita que permeiam as ações e os papéis de alunos e professores, e angustia-nos a compreensão de que, em se tratando do ensino de língua materna, o trabalho com a leitura e a produção de textos enfrente dificuldades substantivas quanto à obtenção do engajamento discente às atividades propostas em sala² e, por conseguinte, quanto à apropriação de conhecimentos ali engendrados. Em nosso entendimento, essas dificuldades podem estar ligadas – em maior ou menor grau – a tensionamentos relativos à (não) convergência entre representações de mundo desses alunos e representações que são próprias da instituição escolar, no que respeita aos usos da escrita. As frequentes barreiras que se interpõem à efetiva interação em sala de aula, sobretudo no

¹ Por ‘entornos de vulnerabilidade social’ e expressões afins, para as finalidades deste estudo, entendemos espaços sociais caracterizados por precariedade nas condições socioeconômicas, por acesso restrito aos bens culturais de prestígio e por baixos níveis de escolaridade.

² Pesquisas realizadas no Núcleo de Pesquisas em Linguística Aplicada (NELA) da Universidade Federal de Santa Catarina, ao qual pertencemos, visibilizam esse quadro, a exemplo de Gonçalves (2011), Irigoite (2011), Tomazoni (2012), Catoia Dias (2012).

que se refere ao envolvimento e ao desenvolvimento dos alunos quanto às atividades propostas nesse espaço (IRIGOITE, 2011; CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALI, 2013), podem decorrer de tensionamentos entre vivências e valorações dos sujeitos em se tratando dos usos da escrita.

Um possível distanciamento entre as representações de professor e alunos, entre os usos da escrita que têm lugar no interior da escola e aqueles que se instituem nos espaços sociais extraescolares (família, trabalho, etc.) por onde circulam os educandos implica, não raro, embates axiológicos. Por outro lado, em muitos dos entornos de alta vulnerabilidade social, possivelmente docentes não compartilhem da identidade³ que lhes é comumente atribuída, a de sujeitos imersos na cultura escrita, no universo dos *letramentos dominantes*⁴, o que denega aquele presumido distanciamento. De acordo com pesquisas como a desenvolvida recentemente pelo Cenpec (Centro de Estudo e Pesquisas em Educação e Ação Comunitária), que trata do chamado ‘efeito de território’ (ÉRNICA; BATISTA, 2011), escolas com alto nível de isolamento, com escassos recursos, situadas em regiões de alta vulnerabilidade social, tendem a “[...] internalizar as dinâmicas sociais do território, terminando por se constituir como um *continuum* indiferenciado dele.” (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 25). Nesses cenários, ao que parece, nem sempre professores distinguem-se identitariamente dos alunos no que diz respeito a sua condição de ‘representantes dos *letramentos dominantes* e do saber institucionalizado’, tendendo a haver homogeneizações, mimetizações com as representações do meio em que se inserirem, compondo uma escola reprodutora das dinâmicas sociais do território (ÉRNICA; BATISTA, 2011).

³ *Identidade* é um conceito implicado neste estudo e será discutida no plano da constituição da subjetividade na relação com a alteridade. Não assumimos *identidade* aqui no plano das individualidades como representativas de categorias macrosociológicas, por isso não recorreremos a autores que tratam do conceito desse modo. Compartilhamos com Ponzio (2014) a contraposição a uma concepção de *identidade* como assentada em tais grandes categorias macrosociológicas que se estabelecem por oposições dicotômicas (gênero antropológico, nacionalidade, idade e afins). Queremos pensar *identidade* no plano das singularidades, no plano das relações que Ponzio (2013; 2014) entende como *diferenças não indiferentes*. Essa questão será aprofundada à frente.

⁴ Em atenção a comportamento de nosso grupo de pesquisa, manteremos, ao longo deste projeto, itálico para marcar tomadas metalinguísticas conceituais; aspas simples para duplicidades de sentido; e aspas duplas para vozeamento dos autores.

Euzébio (2011), em pesquisa vinculada ao NELA/UFSC, encontrou realidade com esses contornos.

De todo modo, em cenários de homogeneização ou de marcada distinção identitária, convergências e não convergências dessa ordem não devem, a nosso ver, ser vistas de forma dissociada do processo de constituição da subjetividade na relação com a alteridade. Sob o olhar bakhtiniano que pauta este estudo, viver é assumir a todo momento uma posição axiológica, posicionar-se perante valores e, desse modo, constituir-se (BAKHTIN, 2010 [1986]; 2011 [1979]). Com esse entendimento, voltamo-nos às relações intersubjetivas, nosso interesse foi perscrutar as particularidades dos *encontros* – *encontros* nos quais os *letramentos dominantes* tendem a ser objeto de apropriação –, já que eles incidem nas representações identitárias dos sujeitos que interagem por meio dos usos da língua.

Estamos, nesse contexto, tratando de fenômenos e sujeitos situados histórica, socioeconômica e culturalmente. Ancorados, pois, em uma concepção historicizada de *sujeito* e de *língua*, desenvolvemos este estudo com base em um *simpósio conceitual*, conforme proposição traçada em Cerutti-Rizzatti, Irigoite e Mossmann (2013). Nesse simpósio são articulados conceitos da antropologia da linguagem, nos *estudos do letramento*, com proposições bakhtinianas do campo da filosofia da linguagem – especialmente as concepções de *língua* e de *sujeito* e os conceitos de *alteridade/outridade* –, além de construtos da perspectiva vigotskiana, no campo da psicologia da linguagem, acerca do papel das relações intersubjetivas no processo dialético de apropriação intrassubjetiva da cultura.

Inserida no universo temático do ensino e da aprendizagem de língua materna, esta pesquisa corresponde a um estudo de caso de base interpretativista que tematiza especificamente a *aula de Língua Portuguesa*, concebida como *encontro*⁵ entre professor e alunos, com destaque para os espaços da modalidade escrita da língua nesse mesmo *encontro*. No tratamento desse tema, focalizamos **implicações da constituição subjetiva do professor e de seus alunos em processo de escolarização que objetiva a**

⁵ Assumimos, para as finalidades deste estudo, o conceito de *encontro* a partir de Ponzio (2010), mas ousamos tomá-lo no âmbito das relações que o autor chama de *infuncionais*. Essa ressignificação e as razões para tal serão explicitadas no aporte teórico deste projeto.

apropriação dos *letramentos dominantes*⁶, atentando para os (não) compartilhamentos dessas constituições no que diz respeito ao pertencimento a grupos culturais historicizados no que concerne aos usos da escrita que os caracterizam.

Entendemos ser um dos principais desafios do ensino de Língua Portuguesa a ampliação das práticas de uso da modalidade escrita da língua, sobretudo nos contextos em que elas se afiguram mais restritas no que tange aos *letramentos dominantes*. Esse movimento de ampliação se daria – se consideradas teorizações dos estudos do letramento – com a *horizontalização* (KALANTZIS; COPE, 2006)⁷ das chamadas *práticas locais de letramento* por meio das *práticas globais de letramento*, ou – salvaguardadas especificidades de maior refinamento que discutiremos à frente – dos *letramentos vernaculares* no tensionamento com os *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON, 2000). Em tal processo de *horizontalização* almeja-se a ressignificação das *práticas de letramento*⁸ (STREET, 1988; BARTON, 2010 [1994]; HAMILTON, 2000) dos sujeitos por meio da apropriação de novas representações sobre a escrita. Ocorre que esse movimento, ao que parece, por vezes não corresponde a uma *horizontalização* efetiva, mas a uma tentativa de *substituição* de *práticas vernaculares* por *práticas dominantes*, com propósitos verticalizantes. Nesse processo, em alguns casos parece sustentar-se uma tendência à utilização de usos *vernaculares* como mera porta de entrada para a instituição das formas *dominantes* de uso da escrita (KALANTZIS; COPE, 2006), e em outros se dá o efetivo silenciamento dos usos *vernaculares*, a sua assepsia em favor de conhecimentos próprios de uma tradição escolar desvinculada dos usos cotidianos e contextualizados da escrita.

⁶ Nesta seção introdutória, ao apresentarmos nosso objeto de estudo, mencionamos quatro conceitos – *letramentos dominantes*, *letramentos vernaculares*, *letramentos globais* e *letramentos locais* – que serão explicitados, à frente, no capítulo de aporte teórico. Não antecipamos, por ora, síntese conceitual para nenhum deles em razão dos contornos de complexidade com que vimos propondo concebê-los em nosso grupo de estudos – *Cultura escrita e escolarização*, no âmbito do NELA/UFSC.

⁷ O conceito de *horizontalização* encontra-se explicitado no aporte teórico desta dissertação; na busca de evitar repetições, doravante não informaremos mais, imediatamente após o conceito, a fonte bibliográfica.

⁸ Registramos, desde aqui, a origem da qual tomamos o conceito de *práticas de letramento*: Street (1988); Barton (2010 [1994]) e Hamilton (2000). A partir daqui não faremos mais essa marcação de fontes quando mencionarmos o conceito, de modo a evitar repetições que seriam muito numerosas.

Estamos seguros de que é papel da escola empreender ações didático-pedagógicas que facultem aos sujeitos a apropriação dos *letramentos dominantes*, sobretudo nos entornos de vulnerabilidade social nos quais ela tende a ser a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995). Quando a escola não assume esse papel, mimetizando-se com entornos comunitários nos quais tais letramentos tendem a estar ausentes (ÉRNICA; BATISTA, 2011; EUZÉBIO, 2011), termina por referendar formas de exclusão social. Não se trata, pois, de colocar em xeque tal papel; trata-se de estudar como instituições escolares têm levado a termo ações com esse objetivo no que diz respeito às representações, valorações, vivências comunitárias com a modalidade escrita da língua nas interações sociais.

Partindo de reflexões derivadas dessa problemática, em se tratando dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, no intuito de delinear a dimensão intersubjetiva na *esfera escolar*, utilizaremos o conceito de *encontro*, advindo do olhar bakhtiniano de Ponzio (2013; 2014) acerca da interação. Esse movimento requer atentar para ambas as faces da interação: vivências que o professor traz para o encontro tanto quanto vivências trazidas pelos alunos, o que nos remete à *palavramundo* de Freire (2006 [1982]). Articulando, com tal olhar, conceitos importantes dos *estudos do letramento* e compreendendo o movimento complexo que se efetiva nessa relação mediada pelos usos da escrita, delineamos inteligibilidades que pudessem responder à seguinte questão geral de pesquisa: **“Considerando práticas de letramento que caracterizam grupos culturais” historicizados e constituem subjetivamente alunos e professor como usuários da escrita, que implicações¹⁰ de tais práticas são depreensíveis no encontro aula de Língua Portuguesa, compreendido como processo de escolarização que objetiva a**

⁹ Nesta questão de pesquisa, tomamos *grupos culturais* e *sujeitos singulares* não na assepsia das categorizações macrosociológicas, mas nas tensões dialéticas entre *sociogênese* e *microgênese*, com base no ideário vigotskiano, o que explicitaremos no aporte teórico desta dissertação.

¹⁰ Para as finalidades deste estudo, concebemos *implicações* como o conjunto de elementos em intercorrência em um dado fenômeno social. Não tomamos o termo na perspectiva causal-consecutiva com que o toma a Linguística Teórica. *Implicações*, aqui, dizem respeito à intercorrência de *práticas de letramento* no *encontro aula de Português*, interessando-nos, como registra a questão geral de pesquisa, o que se refere especificamente ao *encontro* entre professor e alunos que objetiva a apropriação, por parte dos alunos, de *letramentos dominantes*.

apropriação, por parte dos alunos, dos *letramentos dominantes*?”.

Essa questão geral de pesquisa desdobrou-se em duas questões-suporte, a primeira com foco nas *práticas de letramento* dos interactantes e a segunda com foco no movimento de *horizontalização* das *práticas de letramento* de alunos. Assim, em um primeiro momento nosso intuito foi conhecer o que os sujeitos (nesta pesquisa professor, alunos e pais de alunos) fazem com a escrita e os significados que atribuem a tais usos em suas vidas (BARTON; HAMILTON, 2004), além de observar como isso pode incidir sobre as suas representações de mundo e sobre a sua constituição subjetiva. Estudar as *práticas de letramento* de determinado grupo social compreende, segundo Street (2010), optar por uma concepção cultural ampla sobre os modos de agir e pensar sobre a leitura e a escrita, rejeitar concepções de neutralidade e reconhecer, enfim, que estamos tratando de um conjunto de práticas socialmente construídas e reguladas. E assim se constitui a primeira questão-suporte deste estudo: **Como se caracterizam as *práticas de letramento docentes* e as *práticas de letramento discentes* em se tratando dos envolvidos no *encontro aula de Língua Portuguesa*? Que [não] convergências é possível depreender entre essas *práticas*?**

Caracterizadas as *práticas de letramento*, depreendidas da identificação dos *eventos de letramento*¹¹ de que participam os sujeitos, passamos ao *encontro* desses diferentes usos e valorações da leitura e da escrita, efetivo ato social (STREET, 2003). Consideramos que as formas como interagem professor e alunos “[...] são sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as ideias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder” (STREET, 2003, p. 5), e que no contexto escolar os distintos usos da escrita e as relações que entre eles se estabelecem constroem-se em um movimento deveras complexo. Assim, delineamos da seguinte forma a segunda questão-suporte deste estudo: **No *encontro aula de Língua Portuguesa*, como se caracteriza o processo de apropriação dos *letramentos dominantes* no que respeita ao ensino e à**

¹¹ O conceito de *eventos de letramento*, neste estudo, é tomado a partir de Heath (1982); Barton (2010 [1994]) e Hamilton (2000). Não voltaremos a referenciar essas fontes a toda menção feita ao conceito, para evitar repetições numerosas.

aprendizagem? É possível depreender, nesse *encontro*, movimentos em favor da *horizontalização* das *práticas de letramento* dos alunos?

Os **objetivos** deste estudo se constituem em estreita relação com tais questão geral e questões-suporte de pesquisa no intuito de delinear *inteligibilidades* (MOITA LOPES, 2006) para *problemas linguísticos socialmente relevantes*. Considerando *práticas de letramento* que caracterizam grupos culturais historicizados e constituem identitariamente alunos e professor como usuários da escrita, este estudo organiza-se com o propósito de **depreender implicações de tais *práticas no encontro aula de Língua Portuguesa*, compreendido como processo de escolarização que objetiva a apropriação, por parte dos alunos, dos *letramentos dominantes*.**

Desse objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos: a) Depreender *práticas de letramento* docentes e *práticas de letramento* discentes em se tratando dos envolvidos no *encontro aula de Língua Portuguesa*, a fim de caracterizá-las; b) Identificar possíveis (não) convergências entre essas *práticas* depreendidas e caracterizadas; c) Descrever analiticamente, no *encontro aula de Língua Portuguesa*, o processo de apropriação dos *letramentos dominantes* no que respeita ao ensino e à aprendizagem; d) Identificar, nesse *encontro*, possíveis movimentos em favor da *horizontalização* das *práticas de letramento* dos alunos e, em os havendo, descrevê-los analiticamente.

Os incontáveis desafios que permeiam o ensino de língua materna – logo, as ações docentes – e os atuais debates sobre a importância de se considerarem as realidades situadas dos alunos para promover ampliação dos usos da modalidade escrita da língua impelem-nos a uma discussão sobre os complexos fatores sociais e identitários que parecem estar aí imbricados. O desafio de horizontalizar *práticas de letramento* dos alunos merece um olhar cuidadoso sobre as complexidades que tal processo envolve, e cabe-nos empreendê-lo com as ferramentas que nos possibilitam o estudo de caráter etnográfico na pesquisa acadêmica, considerando o referencial teórico com o qual nos identificamos.

O interesse por este estudo vem do desejo de compreender melhor essa complexa rede de fatores envolvidos no *encontro* de que trataremos aqui. É inquietante perceber o quão delicado é o movimento de *horizontalizar* (KALANTZIS; COPE, 2006)

práticas de letramento constitutivas de determinados grupos sociais. Mais inquietante ainda é compreender que, agregada ao esforço que se possa empreender no sentido de *horizontalizar práticas de letramento* há toda uma carga axiológica que baliza as ações de cada um dos interactantes (aqui, tanto professor quanto alunos) nesse *encontro*. Assim, problemas aí manifestados não devem ser observados de maneira dissociada dessas questões, desses posicionamentos sociais. A partir do ideário bakhtiniano, sabemos que viver é estar a todo instante se posicionando, em um ato responsivo (VOLÓSHINOV¹², 2009 [1929]; BAKHTIN, 2010 [1920-24]), e que não há como nos despirmos de nossas axiologias, ainda que estejamos circulando por espaços outros, discursos outros, indo ao encontro de outras ideologias.

No intuito de explorar essa discussão, este estudo justifica-se por gerar dados qualitativos que possam não só responder às questões de pesquisa, mas também ser potencialmente capazes de facultar compreensões, o mais amplas possível, acerca de problemas que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua materna, sobretudo nos entornos de vulnerabilidade social. Consideramos que mesmo com o advento, nos anos oitenta e noventa, de teorias que propunham reformular o ensino de Língua Portuguesa a partir do ideário histórico-cultural, concepções tradicionais¹³ desse campo ainda tendem a estar marcadamente em muitas das realidades escolares. Em lugar de tomar a língua como objeto social e considerar os sujeitos sócio-historicamente situados – concepções inscritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e na Proposta Curricular de Santa Catarina¹⁴ –, muitas ações pedagógicas ainda apostam no ensino prescritivo da língua dita *padrão*, silenciando saberes e reproduzindo cenários sociais.

No que concerne aos usos da escrita, o chamado ‘fracasso escolar’ carece ainda de novos olhares, novas indagações, e estudos de ancoragem histórico-cultural que abarquem discussões

¹² Manteremos a grafia do sobrenome deste autor conforme consta nas obras consultadas, daí a razão da oscilação.

¹³ Por *concepções tradicionais*, entendemos posturas *behavioristas* focadas na memorização e na repetição de regras gramaticais prescritivistas.

¹⁴ Ainda que, em nível nacional, esteja havendo um movimento de ressignificação dos documentos parametrizadores do ensino com base nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013), em nível estadual a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina manteve as bases histórico-culturais (SANTA CATARINA, 2014).

sobre *práticas de letramento* na interface com a *esfera* escolar são ainda em número pouco expressivo, e especialmente ausentes quando o foco é a relação entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes*, para o que, aliás, vimos delineando novas compreensões em nosso grupo de estudos. Em pesquisa ao Banco de Teses da Capes, com busca por palavras-chave em resumos de teses de doutorado acadêmico e dissertações de mestrado acadêmico já publicadas, procuramos mapear trabalhos de natureza minimamente congruente com o que aqui propomos, mas tivemos substantiva dificuldade de encontrá-los, dadas as especificidades dos contornos que o presente estudo assume. Contribui, além disso, para a baixa incidência de trabalhos que guardem com esta pesquisa semelhança significativa, a existência de um espectro muito amplo de temáticas pelo qual se espriam os estudos, no campo da Linguística Aplicada ou da Educação, que se dedicam a discutir *letramento*. Trata-se, afinal, de um conceito cujas fronteiras já foram um tanto quanto esfumadas e que hoje concentra uma gama de olhares que entendemos muito difusos – assunto abordado em Cerutti-Rizzatti (2009).

No referido mapeamento que empreendemos, para apreensão do *estado da arte*, as palavras-chave utilizadas foram “letramento escolar”, “práticas de letramento”, “língua portuguesa”, “usos da escrita”, “escola”, “letramentos dominantes” e “letramentos vernaculares”, em suas várias combinações, com filtro nos *resumos* cadastrados no mencionado Banco de Teses. Quanto aos últimos dois termos, *letramentos dominantes* e *letramentos vernaculares*, foram encontradas apenas duas ocorrências (FURTADO, 2011; GARCIA, 2012), ambas estudos voltados ao letramento na esfera digital, chamados *letramentos digitais*. Seu foco está, assim, na análise de *eventos de letramento* (ainda que textualizados pelos autores como *práticas de letramento/práticas letradas digitais*) vivenciados por sujeitos que passam a interagir por meio da tecnologia digital – ou pela participação em curso de formação inicial na modalidade a distância (FURTADO, 2011) ou a partir de projeto de extensão voltado à inclusão digital (GARCIA, 2012).

Já em se tratando de estudos que discutem *práticas de letramento*, sob o aporte dos *Novos Estudos do Letramento*, de sujeitos em sua relação com as demandas da *esfera escolar*, vale

mencionar Cunha (2011), Santos (2011), Mascarenhas (2011), Silva (2012) e Luchetta (2013)¹⁵ – trabalhos inscritos tanto na área da Linguística Aplicada quanto na Educação. Com ancoragens teóricas e abordagens analíticas um tanto diversas das que vimos buscando desenvolver, esses estudos estão, de algum modo, dedicados a pensar elementos que subjazem aos usos da escrita com os quais os sujeitos estão envolvidos na *esfera* escolar e fora dela, e possíveis contrastes entre esses usos. Ao lado dos mencionados trabalhos encontram-se, nos registros da plataforma em questão, estudos desenvolvidos por membros de nosso grupo de pesquisa, os quais são também evocados ao longo desta dissertação, a exemplo de Euzébio (2001), Irigoite (2011) e Pedralli (2012). Assim, acreditando no engajamento político que incide (ou deve incidir) sobre as pesquisas acadêmicas inseridas no campo da Linguística Aplicada, empreendemos este estudo confiando na sua relevância para o contexto dos estudos sobre o ensino de língua materna, especialmente nos entornos de vulnerabilidade social.

Além disso, acreditamos ser relevante gerar novos entendimentos e, principalmente, repensar conceitos que parecem já cristalizados. Compete-nos, para tanto, buscar entender como se dá, no *encontro*, a interação em sua dimensão subjetiva, observar tensionamentos da ordem das subjetividades que aí ocorrem para, então, desdobrar e, quiçá, ressignificar compreensões acerca do que seria esse *encontro*. Não podemos continuar pensando que os alunos vão ‘partir de’ algum ponto e chegar a outro por meio de uma articulação simples feita pelo professor. Do mesmo modo, não é possível ignorarmos mobilizações que ocorrem nas *práticas de letramento* do professor. E quais são elas? Ambos os movimentos ocorrem na constituição histórica de cada sujeito, o que se dá no *encontro*. E a aula de Língua Portuguesa, bem como a prática pedagógica, pode e deve ser repensada, transformada. É para isso que acreditamos poder contribuir. As compreensões que fomos aqui desenvolvendo acenam para um campo fértil ao delineamento de novas inteligibilidades acerca do ensino de Língua Portuguesa e

¹⁵ Este último estudo (uma dissertação de mestrado) não consta entre os trabalhos disponibilizados no Banco de Teses da Capes, mas sua leitura nos foi recomendada, por ocasião da qualificação do projeto desta pesquisa, por empreender pesquisa com alunos de Ensino Médio na busca por compreender percepções desses mesmos alunos, distanciamentos e aproximações entre os usos da escrita preconizados na *esfera escolar* e aqueles demandados pela *esfera profissional/do trabalho*.

seus desafios quanto ao trato com a modalidade escrita da língua na interação entre os sujeitos.

Com essa proposta, o presente estudo constitui-se de quatro capítulos, nos quais apresentamos a fundamentação teórica, em um melhor detalhamento do *simpósio conceitual* já mencionado e da noção de *encontro*, além de conceitos norteadores de *língua* e *sujeito*; os procedimentos metodológicos e as etapas da pesquisa realizada em campo; e a análise dos dados gerados na pesquisa e organização desses mesmos dados na busca por responder às nossas questões iniciais.

2 RELAÇÕES ENTRE *SUBJETIVIDADE* / *ALTERIDADE* E USOS SOCIAIS DA ESCRITA

“Onde eu não estou, as palavras me encontram.”

Manoel de Barros

Ao contemplar, em nosso estudo, as interações entre os participantes dos processos escolares de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, nosso foco está no movimento cotidiano da sala de aula – com atenção a embates sociais em que estão arraigadas valorações, representações, vivências – e na própria disposição dos papéis desses participantes na *esfera escolar*. As relações que aí se estabelecem estão fortemente marcadas por concepções de *língua*, de *sujeito* e de *letramento* que ‘habitam’ o cenário deste *encontro* – a aula de Língua Portuguesa –, e trataremos disso neste capítulo.

No desenvolvimento deste estudo, vinculamo-nos ao que vimos nomeando como ideário histórico-cultural – compreendido como o olhar teórico que toma as práticas sociais de uso da *língua* no âmbito da cultura e da história – para tratar da *intersubjetividade*¹⁶ (com base em WERTSCH, 1985), do caráter ideológico da *língua* e da *alteridade*, a partir de teorizações de distintos campos de estudo, convergentes, contudo, em nossa compreensão, quanto a essa orientação epistemológica. Preservada tal base, adotamos, a partir de Cerutti-Rizzatti, Irigoite e Mossmann (2013), a proposta de um simpósio conceitual entre três diferentes perspectivas: a) a perspectiva vigotskiana no campo da psicologia da linguagem, acerca do papel das relações intersubjetivas no processo dialético de apropriação intrapsicológica da cultura, tendo a linguagem como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VYGOTSKY¹⁷, 1995 [1931]);

¹⁶ Tomamos *intersubjetividade*, aqui, com base nas discussões vigotskianas de Wertsch (1985), segundo o qual as relações *intersubjetivas* são o lócus em que se dá a incidência sobre a *zona de desenvolvimento imediato* dos sujeitos. Tais relações, segundo o autor, não são monolíticas e implicam gradações de compartilhamento de visões de mundo entre os interactantes. Evocando Vygotsky (1995 [1934]), entendemos que tais compartilhamentos são conflituosos e tal incidência se dá no âmbito das imagens subjetivas para a realidade objetiva em se tratando da apropriação da cultura.

¹⁷ Traduções de Paulo Bezerra grafam ‘Vigotski’, mas estamos mantendo, ao longo deste trabalho, a grafia do nome deste autor conforme o fazem as edições das obras que são objeto de referenciação no texto, daí a variação da grafia da vogal.

b) proposições bakhtinianas no campo da filosofia da linguagem, especialmente as concepções de *língua* e de *sujeito*¹⁸ historicamente situados e o conceito de *alteridade/outridade*; e, finalmente, c) a antropologia da linguagem nos estudos do letramento¹⁹, com atenção particular aos conceitos de *práticas de letramento* e *eventos de letramento* (STREET, 1988; BARTON, 2010 [1994]) e às discussões sobre *modelo ideológico* e *modelo autônomo* de letramento (STREET, 1984). Além disso, adentrando o tema da cultura²⁰ escrita e suas implicações para a constituição da subjetividade na relação com a alteridade – portanto no plano da *intersubjetividade* – são fundamentais, aqui, as discussões acerca dos *letramentos vernaculares* e *dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998), dos conceitos de *insider* e *outsider* (KRAMSCH, 1998) e de *horizontalização* (KALANTZIS; COPE, 2006).

Assim, na linha do que é proposto em Cerutti-Rizzatti, Irigoite e Mossmann (2013), entendemos que pensar sobre a cultura escrita no processo de escolarização implica pensar questões de constituição da *subjetividade* nas relações com o outro, e por isso acolhemos os conceitos bakhtinianos de *alteridade* e *dialogismo*, contemplando a abordagem filosófica; importa-nos, igualmente, tratar da imersão na cultura escrita, que toca o universo antropológico e cujas compreensões são tematizadas pelos estudos do letramento. E entendemos, ademais, ser imprescindível contemplar a dimensão intrapsicológica das apropriações culturais que os sujeitos acionam em suas relações interpsicológicas, que carregam para o *encontro*, e para isso

¹⁸ Como registra GERALDI (2010b), não parece materializada explicitamente, nos textos do Círculo de Bakhtin, uma concepção de *sujeito*, como acontece com a concepção de *língua*; de todo modo, como entende esse mesmo autor, podemos depreender tal concepção de *sujeito* no todo das discussões bakhtinianas.

¹⁹ Estamos cientes das distinções de filiação entre esses ideários no que respeita a questões filosófico-sociológicas mais amplas, entendendo que o ideário vigotskiano e o ideário bakhtiniano – sobretudo Volochinov – filiam-se a uma perspectiva marxista de modernidade, enquanto os estudos do letramento têm ancoragem nos estudos culturais mais efetivamente vinculados a um pensamento pós-modernista. Fica o risco da aproximação entre esses olhares, cujas distinções, em si mesmas, fogem ao escopo deste estudo, mas vêm sendo discutidas em nosso grupo de pesquisa com maior acuidade e seguramente repercutirão em atenção mais cuidada nossa em estudos posteriores.

²⁰ Por *cultura*, para as finalidades deste estudo e com base no culturologista de herança bakhtiniana Georgij Gačev (2008), entendemos a forma como os grupos humanos historicizam suas relações com o meio físico e social. No caso deste estudo, relações nas quais a modalidade escrita da língua é parte.

evocamos a psicologia da linguagem, nas proposições vigotskianas. Eis, então, o *simpósio* de que tratamos.

Esse movimento de articulação é feito na busca de abarcar teórica e metodologicamente os contextos que englobam a problemática e as questões evocadas por esta pesquisa. Inscritos no campo da Linguística Aplicada e voltados para as realidades do ensino de língua materna na escola pública, com toda a complexidade de processos aí envolvidos, nosso olhar para as questões históricas e sociais desse objeto deve-se à convicção de que ele merece atenção efetiva e politicamente engajada da área.

2.1 A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMPREENDIDA COMO *ENCONTRO*

Na tematização de conceitos relevantes para este estudo, é importante registrarmos, aqui, a compreensão de *aula de Língua Portuguesa* como *encontro*. Trata-se de um olhar com base em Ponzio (2013; 2014), segundo o qual a língua se presta para o *encontro* de singularidades: não o *encontro* ‘entre’ o *eu* e o *outro*, mas sim o *encontro* ‘do’ *eu* e ‘do’ *outro*.

Para o autor, o ato responsável de que trata Bakhtin (2010 [1920-24]) é concebido como *passo*²¹, como envolvimento – intencional – com o *outro* na relação intersubjetiva. Um envolvimento que não vê esse mesmo *outro* na sua condição de *indivíduo*, pertencente a uma categoria macrosociológica que marca sua identidade individual tomada dicotomicamente em relação a outra categoria correlata – como *homem* ou *mulher*, como *brasileiro* ou *estrangeiro*, como *jovem* ou *velho*, e, para as finalidades deste estudo, como *professor* ou *aluno*, e abstrações dicotômicas afins –, mas o vê como *sujeito singular*, em sua condição histórica, em sua ‘não intercambialidade’ com qualquer *outro* dessa mesma categoria abstrata; toma-o, ao contrário, fora da dicotomia categorial. Essa concepção é fundamental para nós porque coloca em xeque o comportamento de ‘olhar o outro’ no que o autor chama de *diferença indiferente*: quando o *outro* é diferente do *eu*, mas essa diferença não importa de fato para o *eu*, porque o *outro* é substituível por qualquer ‘exemplar’ de sua categoria: *eu* sou professor, o *outro* é o aluno; logo, pode ser

²¹ O título original em russo é ‘K filosofii postupka’ – o segmento morfológico negrito significa *passo* em russo.

substituído por qualquer um que pertença à sua mesma categoria distinta do *eu professor*, ou seja, um outro *aluno*. Essa é a *alteridade relativa*, segundo Ponzio (2013), uma alteridade que vê *indivíduos* e não *sujeitos singulares*. Pensamos que é na base dessa relação de *diferença indiferente* que tendem a se instituir discussões sobre *identidade* das quais nos distinguimos.

Segundo o autor, importa olhar o outro na *diferença não indiferente*: o *outro* é diferente do *eu*, mas essa diferença não é indiferente ao *eu*; ao contrário, é essa diferença exatamente que justifica a relação entre ambos. Logo, sob essa lógica, entendemos que um aluno não pode ser substituído pelo outro, porque é tomado em sua singularidade histórica. Trata-se, aqui, do que Ponzio (2013) chama de *alteridade absoluta*. O autor, porém, não discute escolarização, está focado no plano filosófico mais amplo da vida humana e entende que tal *alteridade absoluta* só é possível no âmbito das relações que chama de *infuncionais*, aquelas em que não há finalidades que se prestam a um mercado global de trabalho e de consumo (PONZIO, 2014), a exemplo das relações amorosas e dos usos literários da linguagem. Entendemos, porém, que não se trata aqui de um olhar subjetivista que evoque solipsismos pós-modernistas, mas de um olhar que toma o singular na relação com a alteridade, no plano da cultura e da história; logo, na tensão entre o singular e o universal.

Aqui, ousamos ressignificar Ponzio (2013; 2014) e arriscar propor que as relações entre professores e alunos, nas aulas de Língua Portuguesa e em outras tais, embora sejam historicamente *funcionais*, porque estão invariavelmente atendendo a finalidades específicas, a serviço do mercado global de trabalho e de consumo, lidem não com a *diferença indiferente* e com a *alteridade relativa*, mas com a *diferença não indiferente* e com a *alteridade absoluta*, de modo a não conceber alunos e professores como meramente intercambiáveis entre si, no âmbito de sua inserção categorial macrossociológica. Propomos que sejam vistos como sujeitos singulares no *encontro* com o outro, processo em que interessa a historicidade de cada um e, à luz de Vygotsky (1995 [1931]), implicações da microgênese.

Em se tratando das relações intersubjetivas, compreensões que abarquem a heterogeneidade dos sujeitos em um dado *encontro* são fundamentais para se pensar os processos de *desenvolvimento* e de *aprendizagem*. Nesse sentido, considerando os planos genéticos de que trata Vygotsky (1995 [1931]), no

âmbito da *sociogênese* e da *microgênese* seria possível compreender como se organizam o *desenvolvimento* e a *aprendizagem* dos sujeitos, delinear os aspectos envolvidos no processo de formação de conceitos escolarizados – os *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2010 [1934]).

Enquanto os planos da *filogênese* e da *ontogênese* dizem respeito à hominização e à humanização, respectivamente – –, na *sociogênese* e na *microgênese* estão implicadas questões culturais históricas que caracterizam o sujeito na sua singularidade, mas sempre nas relações com o outro no âmbito do tempo e da sociedade. Os aspectos socioculturais têm aqui relevância incontestável, e essa concepção como base levou-nos a lançar o olhar para a constituição social dos grupos aos quais pertencem os interactantes dos *eventos de letramento* que têm lugar na escola e para a configuração familiar no que tange à escolarização e às vivências com a cultura escrita. As vivências de tais sujeitos nos fazem atentar sobremaneira para os modos com que se dão o *desenvolvimento* e a *aprendizagem* nas experiências com a escrita, vinculadas à escolarização ou não.

É preciso, no entanto, registrar que ao vislumbrar uma ação escolar que lide com as singularidades, que seja atenta às *práticas de letramento* que constituem historicamente os sujeitos nas suas relações com os outros, parece-nos imprescindível que se incida sobre a forma como se apropriam da cultura, condição *sine qua non* para que haja efetivo *encontro*. Essa desejada incidência não representa abandono, por exemplo, de *práticas de letramento vernaculares*, não configura substituições, mas sim um movimento ativo, empreendido pelo interlocutor mais experiente – o professor –, capaz de facultar vivências com experiências que extrapolem os limites do que é próprio do convívio social imediato dos alunos (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2014), em relações com a forma como a história humana configurou a cultura escrita, em busca da cosmovisão de que trata Gramsci (1982 [193-]).

Em outras palavras, compreendemos que, na defesa da *infuncionalidade* das relações, há espaço para o ensino de Língua Portuguesa que em alguma medida proporcione aos estudantes o *encontro* com aquilo o que é *infuncional*, com usos da escrita que ganharam o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 1981 [1929]; 2011[52-53]). Na possibilidade de ampliação de repertórios culturais, vislumbram-se as ressignificações nos processos de apropriação da cultura, próprias dos *encontros*; entendemos que

tais ressignificações “[...] que se dão nas singularidades dos sujeitos são [para as finalidades deste estudo] a razão de existência da aula de Português – ou de qualquer processo educacional” (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2014, p. 4).

2.2 O EU NO ENCONTRO COM O OUTRO POR MEIO DA LÍNGUA

Sob o que vimos nomeando como *ideário histórico-cultural*, no simpósio conceitual já mencionado, cujas teorizações orientam esta pesquisa, a *língua* presta-se para a instituição de relações interpessoais. O modo como os sujeitos interagem com o mundo e, mais que isso, a forma como se estabelecem as suas relações com a realidade são necessariamente mediados pela *língua*, pelos fenômenos semióticos, nos quais a linguagem²² verbal ocupa lugar privilegiado (VYGOTSKY, 1991 [1978]). Com base em teorizações do Círculo de Bakhtin (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]²³) sobre *linguagem e sujeito*, esses conceitos nos interessam à luz do fenômeno da interação do *eu* com o *outro*, nas condições do meio social (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]).

Assim, tomando a abordagem vigotskiana e as concepções bakhtinianas mencionadas, entendemos que, à medida que interagem – e o fazem por meio de um instrumento²⁴ que se encontra em contínua constituição, a *língua* –, os sujeitos se constituem, e nesse processo se amplifica seu conhecimento de mundo e se ressignifica sua consciência (GERALDI, 2010b). É, portanto, nesse fluxo, vinculado ao mesmo tempo à *ontogênese* do homem e a acontecimentos muito singulares de cada formação social – na *microgênese* e na *sociogênese* (VYGOTSKY, 1995 [1931]) dos fenômenos interlocutivos –, que os sujeitos se

²² Em nosso grupo de pesquisa – Cultura Escrita e Escolarização, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC –, temos compreendido que nossa inscrição em uma vertente histórico-cultural isenta-nos da preocupação em distinguir *língua* e *linguagem*, distinção relevante para a Linguística Teórica. Essa isenção, a nosso ver, decorre do entendimento de que ambas – seja a faculdade, seja o sistema – só se justificam em razão da intersubjetividade historicizada. Assim, tomamo-las aqui como sinônimos.

²³ Optamos por utilizar a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* na edição em espanhol porque, com base em recomendação do Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco (informação oral em 2012), acreditamos tratar-se de uma tradução mais fidedigna.

²⁴ Usamos *instrumento*, neste projeto, no sentido que lhe dá Vygotsky (1991 [1935]), já mencionado anteriormente, ou seja, como instrumento psicológico de mediação simbólica, como construção cultural.

apropriam da cultura como produto da transformação do mundo pelos homens.

2.2.1 A *língua* por meio da qual o *eu* encontra o *outro*

A partir do quadro teórico-epistemológico já mencionado, esta pesquisa desenvolve-se sobre a concepção de *língua* como objeto²⁵ social que tem na interlocução o seu espaço de produção. Afastando em definitivo a noção de *língua* como expressão individual do pensamento ou como sistema abstrato de regras, concebemos, na contramão, a *língua* em seu caráter histórico, social e ideológico, matéria fundamental da interação humana e do desenvolvimento humano.

La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados²⁶ (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 151-152).

Tomando, assim, a interação discursiva como a realidade mesma da linguagem, atentamos para o contexto das interlocuções, em seus acontecimentos situados, premidos, porém não determinados (GERALDI, 2010), pelas formações sociais e pelas contingências históricas em que se inscrevem os sujeitos da interação. Compreendemos, à luz dos estudos vigotskianos, que a linguagem, como *instrumento psicológico de mediação simbólica*, é o que está entre o sujeito e o mundo, entre o sujeito e o objeto de conhecimento (VYGOTSKY, 1991 [1978]), colocando-se também ela própria como objeto de conhecimento. Essa mediação de natureza simbólica, que atua dentro do sistema psicológico humano, modela representações mentais a partir das informações

²⁵ *Objeto*, aqui, entendido em sentido filosófico, como *objeto de conhecimento*.

²⁶ Tradução nossa: “A realidade concreta da linguagem enquanto discurso não é o sistema abstrato de formas linguísticas, tampouco uma enunciação monológica e isolada, nem o ato psicofísico de sua realização, mas sim o acontecimento social de interação discursiva, levada a termo mediante a enunciação e materializada em enunciados.”

fornecidas pelo outro e pelo ambiente. Assim, “Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1991 [1935], p. 24) – e estão aí as relações intersubjetivas.

A *língua* em uso, em cada situação discursiva, não é objeto de apropriação por parte dos falantes como matéria pronta, mas sim forjada ao longo da história. Ela se constitui a cada ato de interlocução, já que seu caráter histórico lhe confere o movimento e a incompletude próprio dos fenômenos ideológicos. Em Volóshinov (2009 [1929], p. 28) encontramos: “Todo signo ideológico no sólo aparece como un reflejo, una sombra de la realidad, sino también como parte material de esta realidad”²⁷, compreendendo, ainda, que os signos não apenas refletem, mas *refratam* o mundo. Em cada ato discursivo, a realidade é recriada por meio da elaboração de novos signos, os quais são marcados pelas múltiplas vozes sociais, as diferentes axiologias.

Elucidando melhor esse processo e percorrendo sobre o caráter plurívoco, multissêmico da língua, Faraco (2010, p. 51) registra que, de acordo com o Círculo de Bakhtin, “[...] a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos.” e que a plurivocidade é a condição de funcionamento dos signos; não há, portanto, um centro semântico-verbal único a reger a linguagem. Essa visão remete ao olhar bakhtiniano sobre a denominada *percepção galileana da língua*, que desafia a consciência ptolomaica, monologizante, fechada, para admitir a dimensão pluridiscursiva da língua (FARACO, 2010).

Dentro dessa concepção de *linguagem*, outro conceito que nos é caro devido à natureza desta proposta de pesquisa, situada em contexto educacional, é o da *compreensão responsiva*, segundo o qual o processo de compreensão – e aí somos levados a refletir também sobre o processo de aprendizagem – nunca se dá de maneira passiva, mas sim em movimento ativo de oposição de palavras, contraposição de axiologias: “Toda comprensión es dialógica. [...] La comprensión busca para la palabra del hablante una contrapalabra. [...] En realidad, [una significación] pertenece a la palabra situada entre los hablantes, es decir, se realiza solamente

²⁷ Tradução nossa: “Todo signo ideológico figura não só como reflexo, sombra da realidade, mas também como parte material dessa realidade.”

en el proceso activo de comprensión como respuesta.”²⁸ (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 164). É preciso, portanto, atentarmos para a compreensão de que, no jogo das axiologias, no encontro das palavras, há um sujeito (histórico) que participa, compreende e age.

2.2.2 Unicidade e dialogismo: contornos para uma concepção de *sujeito singular* nas relações com o outro no âmbito da cultura e da história

A abordagem sobre a qual se sustenta este estudo, como já dito, orienta-nos a uma compreensão de que as interações humanas desempenham função essencial à formação dos sujeitos, não apenas no que tange ao desenvolvimento de suas capacidades básicas – a fala, a inteligência prática, o convívio social –, mas à sua constituição mesma como *sujeitos*. O pressuposto para este olhar é o entendimento de que tais *sujeitos* não estão prontos, acabados, e sim inconclusos, vivendo processos constantes e irrepetíveis de elaboração das suas subjetividades, na relação com o outro.

Esses processos são marcados por condições históricas, pelas formações discursivas e ideológicas próprias da estrutura social; porém, partindo das proposições teóricas bakhtinianas que aproximam diretamente as noções de *constitutividade* e de *interação* (GERALDI, 2010a), não concebemos um *sujeito* determinado pelas condições históricas, produto do meio, tampouco concebemos que ele está descolado dessa condição; logo, não partimos de um conceito de *identidade* a partir das já mencionadas categorias macrosociológicas. Vislumbramos, sim, um sujeito inserido na cultura e na história, marcado pelas formações sociais, mas cuja subjetividade se constitui no movimento constante das relações com o *outro*, “[...] no trabalho que se faz cotidianamente, movido por interesses contraditórios, por lutas, mas também por utopias, por sonhos.” (GERALDI, 2010a, p. 32), de modo que “[...] os mecanismos de constituição social do sujeito não o fazem passivo nem determinado, mas [...]”

²⁸ Tradução nossa: “Toda compreensão é dialógica. [...] A compreensão busca para a palavra do falante uma contrapalavra. [...] Na realidade, [uma significação] pertence à palavra situada entre os falantes, ou seja, se realiza somente no processo ativo de compreensão como resposta.”

em constituição.” (GERALDI, 2010b, p. 141). A incompletude e a instabilidade estão, segundo a filosofia bakhtiniana, na base da formação do sujeito; e são, a seu turno, a energia geradora da busca da completude. Eis o trabalho contínuo de constituição (GERALDI, 2010a), tomado por nós na tensão entre o *singular* e o *universal*.

Partindo dessa proposição filosófica, Geraldí (2010a; 2010b) incita-nos a refletir acerca dos processos educacionais, alocando-os em um privilegiado patamar das interações entre os sujeitos e, portanto, da constituição das subjetividades. A questão escolar passa, inegavelmente, por esse complexo movimento por que se constituem a compreensão e a consciência humanas, por isso entendemos ser tão importante olhar para as interações que se dão no interior dessa esfera social, mediadas pela linguagem, e buscar compreender as suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem – processos ativos, responsivos, singulares e conflituosos, sob diferentes pontos de vista, incluindo aqueles de base socioeconômica e política, dos quais trata Gramsci (1982 [193-]).

Nesse contexto, a noção de *sujeito dialógico* (FARACO, 2010), imbricada ao conceito bakhtiniano de *dialogia*, é relevante neste estudo, pois remete à constituição da subjetividade na *heteroglossia*, considerando ser a esfera escolar importante lócus de relações dialógicas que formam o *sujeito*.

Como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrelaços. (FARACO, 2010, p. 84).

A imagem do *agitado balaio de vozes* leva-nos, uma vez mais, à *consciência galileana*: descentrado o lugar da *língua*, as relações dialógicas se estabelecem, tendo como substrato os enunciados alheios, as vozes diversas. É justamente a relação com a alteridade, o movimento do sujeito em direção ao *outro* que lhe dá existência, ainda que a incessante busca do *eu* por seu acabamento nunca venha a lograr êxito: “[...] este é um sujeito que

está sempre se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo, e não encontrará jamais uma integralidade que o conforte.” (GERALDI, 2010b, p. 145). Queremos entender, no entanto, que esse *sujeito*, não tendo centralidade em si mesmo, historia-se nas relações entre presente, passado e futuro, na tensão entre o cotidiano e a história (com base em HELLER, 1970).

2.2.3 A apropriação da cultura por parte dos sujeitos nas relações intersubjetivas

A perspectiva histórico-cultural que tomamos aqui para a compreensão do *sujeito* e da *língua* implica concebermos que tanto esta quanto aquele se desenvolvem continuamente no/em razão do *encontro* do *eu* com o *outro*, da *outra palavra* com a *palavra outra* (PONZIO, 2010). Cada sujeito singular, segundo Ponzio (2010, p. 23), faz-se único a partir das interações que estabelece, “[...] na relação com o outro, [...], na outra palavra que se relaciona com uma palavra outra”. O sujeito bakhtiniano é, portanto, único em sua eventicidade, é singular em sua historicidade. Assim, em se tratando de *identidade* compreendemos que importa ancorarmos no conceito de *dialogia* e compreendermos, sob a perspectiva do *encontro*, que não se trata de uma *identidade* assentada na individualidade. Assim, optamos por discutir esse tema pela via da constituição da *subjetividade* nas relações com a *alteridade*, o que se dá, como já mencionamos, tendo presente o que registra Ponzio (2010, p. 24): “Não existe uma única identidade que não seja em todo o caso baseada na oposição, na oposição binária [...]”, no contraste, processo que não toma os sujeitos na sua singularidade. São os *encontros* que incidem sobre a constituição da subjetividade e o fazem sob forma da *diferença não indiferente*, ou seja: reconhecemos as diferenças a partir da valoração das singularidades humanas e da atenção a elas e não, como já mencionamos, a partir das individualidades mapeadas em grandes categorias macrosociológicas que apagam essa mesma singularidade.

Em se tratando da *esfera escolar*, essa abordagem requer elucidações para essa complexa dinâmica, em que cada aluno e cada professor trazem para o ambiente a sua historicidade. Essas historicidades contêm, enfim, uma estabilidade relativa, que configura certa fixidez – o que temos chamado de *ancoragens* temporárias, tomando, com outros contornos, o termo de Geraldi

(2010b) –, mas representam, ao mesmo tempo, as ressignificações com que se constituem as subjetividades. Afinal, temos distintas histórias, mas vamos estabelecendo nossas trajetórias a partir das palavras contrapostas a elas, as contrapalavras (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; GERALDI, 2010b). E isso nos faz únicos e irrepetíveis, sob o olhar bakhtiniano: trata-se de uma “Unicidade incerta, pois se compreendemos com palavras que antes de serem nossas, foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós.” (GERALDI, 2010b, p. 115). De todo modo, não se trata, aqui, de uma perspectiva focada no indivíduo e no relativismo cultural, mas em um olhar para a *singularidade* na tensão com a *universalidade*, em implicações que nos remetem aos já mencionados planos genéticos vigotskianos.

Importa contemplar o papel do *outro* na constituição do *eu*, o que implica questões de pertencimento no processo de o *eu* reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente ou não a determinado grupo, como inserido ou não no grupo social que compartilha determinadas *práticas de letramento*. Kramsch (1998), ao tratar de *cultura*, sob diversos aspectos, como um processo que tanto inclui quanto exclui, tanto liberta quanto constrange – por ser um lugar de disputa e exercício de poder e controle –, destaca que “To identify themselves as members of community, people have to define themselves jointly as insiders against others, whom they thereby define as outsiders.”²⁹ (KRAMSCH, 1998, p. 8). Desse modo, a relação do *eu* com o *outro*, interação histórica e culturalmente situada, implica definições de compartilhamento ou não compartilhamento entre os sujeitos. E, ao compartilhar ou não determinados usos da escrita, pertencer ou não a um grupo específico – o que depende também do reconhecimento do *outro* –, as subjetividades estão ‘em jogo’, em constituição. De todo modo, buscamos ver esse (não) pertencimento não sob as lentes de dicotomias que se excluem, mas nesse movimento de embates nos quais os sujeitos se constituem no plano da história e da cultura.

Isso nos remete ao conceito de *dialogismo*, amplamente desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin. Se é nos *encontros* que os sujeitos se constituem mutuamente, com a constante ressignificação em seus processo de apropriação da cultura, há que

²⁹ Tradução nossa: “Para se identificar como membros de uma comunidade, as pessoas têm de se definir conjuntamente como *insiders* em oposição aos outros, os quais definem, então, como *outsiders*.”

se reconhecer que cada palavra é permeada por palavras outras e está ativamente imersa “[...] no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.” (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de interpretações de outros, o próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. (BAKHTIN, 1981 [1972], p. 176).

A relação com a alteridade ocupa, enfim, lugar central no pensamento bakhtiniano. A maior relevância disso, porém, talvez esteja na noção de que o *sujeito* não está, por isso, disposto em uma espécie de ‘caldo’ da existência humana, sendo atravessado por forças que lhe vão instituindo valores. Isso seria refutar, de algum modo, a responsabilidade de sua existência. Ao contrário, a filosofia bakhtiniana postula que não há álibi para existir, é o *sujeito* responsável que interage, compreende e responde, contrapõe-se: “Ao agirmos com base na compreensão de algo que antecede a nossa própria ação, somos responsáveis pela compreensão construída que passa a ser o *sentido* do evento. Somos responsáveis por isso, [...]” (GERALDI, 2010b, p. 140). Imersos em universos discursivos que nos são prévios, internalizamos conceitos, mas a eles expomos as nossas contrapalavras, pois nossas singularidades nos obrigam a agir responsavelmente – a singularidade “[...] se dá sempre na ação, no ato [...]” (BAKHTIN, 2010 [1920-24], p. 98), é assim que ela se realiza.

Ainda de acordo com proposições bakhtinianas, o ato responsável é sempre único e irrepetível, por isso só é possível descrevê-lo participativamente, não se pode apreendê-lo via teoreticismo. E ao descrever o ato de forma participativa, assumi-lo do interior de sua existência, fazemo-lo de modo valorativo, imprimindo nossa posição axiológica nas interações discursivas – pois viver é posicionar-se axiologicamente –, apesar de nos

valermos para isso formas preexistentes. Como já mencionado, somos seres que dispõem da linguagem para sua interação com o outro no e com o mundo, mas que, além disso, compõem essa mesma linguagem, continuamente.

Assim, “[...] as mediações sógnicas, ou as linguagens, construídas neste trabalho contínuo de constituição não podem ser compreendidas como um sistema fechado e acabado de signos para sempre disponíveis, prontos e reconhecíveis.” (GERALDI, 2010b, p. 126). Aí está o vínculo orgânico, ressaltado pelo Círculo de Bakhtin (FARACO, 2010), entre os usos da língua e a atividade humana: as mediações sógnicas, que são o cotidiano da constituição dos sujeitos, se dão por meio de enunciados inscritos em *gêneros do discurso*; afinal, “[...] não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano” (FARACO, 2010, p. 126). Evocando a conhecida explicação de Bakhtin: “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 262, grifos do autor). Retomaremos esse conceito bakhtiniano mais à frente, ao discutirmos os *letramentos dominantes*.

Discorremos, até aqui, acerca das concepções basilares de *língua* e de *sujeito* que orientam nosso estudo e dos desdobramentos da noção de *sujeito histórico* que se constitui continuamente nas relações intersubjetivas. Importa-nos, com o reconhecimento dessas concepções fundantes, empreender o estudo dos *encontros* mediados pela *língua* em sua modalidade escrita e das implicações desses *encontros* na apropriação da cultura por parte dos sujeitos. Para tanto, na próxima seção iremos tratar dos usos sociais da escrita, agenciando teorizações dos estudos do letramento e conceitos bakhtinianos que entendemos passíveis de interface com essa abordagem.

2.3 USOS SOCIAIS DA ESCRITA: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

Olhar para a modalidade escrita da língua em sua dimensão sociocultural requer ajustar o foco de atenção para as interações que se dão por meio dessa modalidade, e então tratar dos usos sociais da escrita nos contextos em que eles se efetivam e com os sujeitos neles envolvidos. Assim, não estão sob nosso escrutínio

habilidades de leitura e escrita dos sujeitos ou efeitos imanentistas do letramento para as culturas, mas sim as atividades sociais e culturais de sujeitos e grupos historicizados que têm relação direta com a escrita e, portanto, implicações de seus processos de apropriação da cultura.

Ao mobilizar os conceitos de *língua* e de *sujeito* com base em uma abordagem histórico-cultural, já referidos aqui, concebemos a linguagem como fenômeno histórico da ordem da interação entre os sujeitos, fenômeno no qual a modalidade escrita assume, no panorama contemporâneo, papel relevante na inserção e na mobilidade sociais dos sujeitos. Considerando o lugar que a escrita ocupa nas atuais sociedades grafocêntricas, é preciso ponderar que, sendo a linguagem atividade constitutiva (GERALDI, 2010b), no contato com a cultura escrita as subjetividades são ressignificadas, e também as posições que os sujeitos ocupam, bem como os processos de exclusão social, são marcadas nesse contato.

A conquista humana do domínio da técnica da escrita alarga incomensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes de nossas possibilidades interativas, e por isso mesmo da constituição de nossas consciências. Uma tal “tecnologia”, a duras penas construída, não poderia deixar de ser objeto de desejo e instrumento de dominação (GERALDI, 2010b, p. 129).

Eis um ponto de significativa importância para a natureza de nosso estudo: esse objeto, que ocupa lugar central no ensino de Língua Portuguesa, possui uma dimensão que envolve dominação, desejo e exclusão. Os usos da modalidade escrita da língua incidem diretamente nas vivências dos sujeitos relativamente às suas inserção e circulação³⁰ sociais, já que atividades sociais ligadas à leitura e à escrita desenvolvem-se em larga escala, porém com seus acessos restritos a grupos específicos.

³⁰ Temos distinguido, em nosso grupo de pesquisa, *inserção* e *circulação*, porque entendemos que *circular* por uma determinada *esfera da atividade humana* não requer *inserção* efetiva nela. Por outro lado, entendemos que *inserção* traz consigo, em maior ou menor grau, a ideia de *conformação*, mas essa discussão foge ao enfoque deste projeto de dissertação e não será aprofundada.

A discussão sobre *letramento* que aqui empreenderemos aborda o uso da modalidade escrita da língua à luz dos conceitos desenvolvidos pelos *Novos Estudos do Letramento*³¹, que abrangem as dimensões da interação, da participação dos sujeitos nas relações sociais mediadas pela escrita e do universo valorativo do *letramento*.

2.3.1 Uma discussão introdutória acerca do fenômeno³² do *letramento*

Há algumas décadas o *letramento* tem sido tema de incontáveis publicações³³ na *esfera acadêmica*, no âmbito das políticas educacionais e em campos afins. De acordo com Barton (2010 [1994]), essa questão tornou-se um debate público fundado na percepção de que há uma crise educacional em curso e que o *letramento* é uma questão controversa em se tratando da educação formal: a democratização do acesso à educação escolar, especialmente nos países em desenvolvimento, não resolveu problemas considerados ‘sérios’ com relação à escrita e à leitura. Essa percepção está ligada a concepções diversas acerca do que seja a escrita e do modo com que ela se coloca como parte da vida humana, e embora a natureza dessa *crise* tenda a ser discutida no âmbito das concepções cognitivistas focadas em habilidades individuais e em conceitos de ‘prontidão’ e afins, termina por gerar desconforto em diversas instâncias da organização social mais ampla, do que emergem variadas teorias acerca do *letramento* e diferentes definições para o que vem a ser esse fenômeno (BARTON, 2010 [1994]).

Um passo inicial para compreender esse tema e traçar um conceito de *letramento* alinhado ao quadro epistemológico em que

³¹ No Brasil, em verdade, não são *Novos*, já que *letramento*, diferentemente de *literacy*, não era usado como sinônimo de *alfabetização* e conceitos afins antes de sua propagação em nível nacional. Mantemos a expressão apenas no intuito de identificar a vertente teórica em questão.

³² Tomamos *fenômeno*, aqui, em uma dimensão filosófica, como aquilo que se dá a conhecer à inteligência humana, a qual constitui uma propriedade de homens social, histórica e culturalmente situados, capazes de apreender o mundo, no processo de apropriação cultural, o que tem base no *simpósio conceitual* que fundamenta este estudo.

³³ Entendemos dispensável citar obras aqui porque parece se tratar de uma questão amplamente conhecida em razão da vasta literatura na área e do número de eventos educacionais sobre o tema.

nos inscrevemos é admitir que os usos da escrita delineiam-se nas vivências interpessoais, independentemente de os interactantes estarem habituados à leitura de livros, escreverem cotidianamente ou frequentarem os bancos escolares – “Literacy is embedded in these activities of ordinary life. It is not something which is done just at school or at work. It is carried out in a wide variety of settings.”³⁴ (BARTON, 2010 [1994], p. 4).

Esse olhar para os usos da escrita nos diferentes cenários da vida humana contraria concepções que circunscrevem *letramento* a *erudição* ou o limitam a sinônimo de *alfabetização* – conceitos que, no Brasil, passaram a ser ressignificados sobretudo a partir dos estudos de Kleiman (1995) e Soares (1998). Trata-se, assim, de uma abordagem que compreende o *letramento* no âmbito das diferentes atividades sociais que envolvem a leitura e a escrita, e, sendo assim, dos variados contextos em que os usos sociais da escrita têm lugar. Afinal, o modo como as pessoas lidam com artefatos da escrita e participam de *eventos de letramento* muda de acordo com a realidade, o lugar, os costumes (BARTON, 2010 [1994]), e também a partir de suas valorações a respeito da escrita (STREET, 1984; 2003). É nosso propósito, porém, lidar com essas especificidades sempre na tensão entre o *singular* e o *universal*, dada nossa inscrição em uma base que se quer histórico-cultural, o que nos faz distanciarmo-nos tanto de uma abstração que denegue a condição situada dos sujeitos, quanto de uma relativização cultural absoluta.

Concebemos, pois, o *letramento* como fenômeno que, sendo essencialmente social, se institui na interação; por isso importa, no desenvolvimento dessa compreensão, abranger o modo como os sujeitos agem em se tratando da modalidade escrita da língua, o valor que conferem aos usos sociais dessa modalidade e as transformações que se operam – em mútua influência – quer nas vivências humanas por conta desses usos, quer nos próprios usos por conta da historicização dessas vivências. Na concepção do que Street (1984) chamou de *modelo autônomo de letramento*, seria válido tratar assepticamente do *impacto* do letramento sobre determinadas comunidades – e, então, seria inclusive plausível traçar os níveis de letramento que tais comunidades atingiram ou

³⁴ Tradução nossa: “O letramento está incorporado nessas atividades da vida cotidiana. Não é algo feito apenas na escola ou no trabalho. Realiza-se em uma ampla variedade de cenários.”

poderiam atingir, fixados na suposta existência de padrões de comparação. Essa abordagem, porém, desconsidera que a maneira como os sujeitos fazem uso da escrita em suas relações intersubjetivas como atividade social afeta a natureza mesma dos usos da escrita, pois entram em jogo valorações e significados que esses participantes imprimem ao processo (STREET, 2003). E, evocando mais uma vez nossa base histórico-cultural, interessa-nos atenção a essas especificidades no plano da apropriação da cultura escrita por parte desses sujeitos, nas relações sociais que estabelecem.

Logo, considerar que diferentes contextos e diferentes sujeitos desenvolvem maneiras específicas de lidar com a modalidade escrita da língua e, portanto, concepções distintas sobre *letramento* permite-nos entender os usos da escrita sob uma concepção de *ecologia* (BARTON, 2010 [1994]). Na base dessa abordagem, está a visão segundo a qual “[...] o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos.” (STREET, 2003, p. 5). O argumento sugere que tratar de *letramento* implica tratar, sempre, de atos sociais (STREET, 2003), os quais, queremos crer, remetem à expressão da historicidade de determinados grupos humanos na tensão com a cultura escrita tal qual se coloca historicamente.

Na interface entre escrita e escolarização, essa discussão ocupa acentuado espaço, pois a instituição escolar erige-se sobre usos da escrita que compõem uma produção histórico-cultural humana muito estreitamente relacionada às atividades com a escrita desenvolvidas nesse mesmo contexto escolar. Importa, pois, tensionar essa mesma produção a partir da concretude dos usos da escrita (com base em BARTON, 2010 [1994]).

Ao examinar algumas das diferentes definições existentes para o *letramento*, Barton (2010 [1994]) oferece-nos um panorama das metáforas que surgem no trato dessa questão, as quais muitas vezes contribuem para elaborar e difundir teorias acerca do fenômeno em discussão. Por meio de metáforas traduzem-se, por exemplo, concepções de que *letramento* é a cura, o meio para erradicação de uma doença: o analfabetismo; de que *letramento* é uma questão de habilidades individuais, de modo que “Learning to

read and write becomes a technical problem and the successful reader and writer is a **skiller** reader and writer.”³⁵ (BARTON, 2010 [1994], p. 11). De acordo com o autor, é importante observar essas visões e a dimensão metafórica que elas assumem, espalhando-se no âmbito do senso comum, porque “[...] different metaphors have different implications for how we view illiteracy, what action might be taken to change it and how we characterize the people involved.”³⁶ (BARTON, 2010 [1994], p. 12).

No espectro dessas metáforas, Barton (2010 [1994]) propõe, em uma perspectiva social e histórica, a *metáfora da ecologia*. Aberta à interface entre os níveis social e psicológico dos usos da escrita, essa proposição sugere que é preciso compreender tais usos observando-os dentro da atividade humana, das ações sociais empreendidas na relação das pessoas com o meio, o contexto, a história (BARTON, 2010 [1994]). Mais que isso, é preciso compreender o papel do *letramento* nessa interação dos homens com o meio, papel que ‘delinea os’ e ‘é delineado nos’ diferentes domínios de atividade das pessoas, em sua inserção cultural e histórica (BARTON; HAMILTON, 1998).

Literacies are identified culturally as such. Different literacies are associated with different domains of life such as home, school, church and work. There are different places in life where people act differently and use language differently. In the ecological metaphor there are ecological niches which sustain and nurture particular forms of literacy.³⁷ (BARTON 2010 [1994], p. 39).

A pesquisa norteada por essa visão atenta para os diferentes *nichos* em que os usos da escrita estão presentes e, também, às

³⁵ Tradução nossa: “Aprender a ler e escrever torna-se um problema técnico, e o leitor e o escritor bem-sucedidos são leitores e escritores habilidosos.”

³⁶ Tradução nossa: “[...] diferentes metáforas têm diferentes implicações na forma como vemos o analfabetismo, na medida a ser tomada para mudar isso e no modo como caracterizamos as pessoas envolvidas.”

³⁷ Tradução nossa: “Letramentos são culturalmente identificados como tal. Diferentes letramentos estão associados a diferentes domínios da vida, como a casa, a escola, a igreja e o trabalho. Há diferentes lugares na vida em que as pessoas agem diferentemente e usam a linguagem de forma diferente. Na metáfora da ecologia há nichos ecológicos que sustentam e nutrem formas particulares de letramento.”

implicações que fazem com que alguns dentre tais usos sejam, reconhecidamente, mais legitimados do que outros. Eis, mais uma vez, a tensão sob a qual queremos tomar o *singular* e o *universal* e que buscamos ter como base para esse aporte teórico.

2.3.2 Modelos de letramento: tratamentos ideológicos para o fenômeno dos usos da escrita

Nesta subseção, trataremos de alguns dos eixos epistemológicos que orientam as discussões em torno do tema *letramento*. No percurso teórico que abarca essas discussões, é, hoje, amplamente conhecido o trabalho de Street (1984) acerca dos *modelos de letramento*. No intuito de delinear uma nova compreensão acerca do *letramento* e, sobretudo, das teorias desenvolvidas nas diferentes áreas para explicar esse fenômeno, nos anos oitenta Street (1984) descreve suas proposições sobre os *modelos autônomo e ideológico de letramento*.

O autor nomeia de *modelo autônomo de letramento* a vertente de pensamento segundo a qual o uso da escrita constitui uma tecnologia que, em sua imanência estrita, seria capaz de provocar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, o avanço das culturas, o progresso das nações. Trata-se de um viés teórico que dicotomiza oralidade e escrita, dando a esta um *status* de recurso superior àquela – capaz de conferir aos povos níveis mais altos de capacidade intelectual, incluindo capacidade de abstração e raciocínio lógico-reflexivo –, e é alvo da crítica de Street (1984). O autor, assim como Gee (2004 [1986]), problematiza essa dicotomia e outras que advêm dela indicando que, desprovidas de comprovações plausíveis e dotadas de uma falsa neutralidade, abordagens dessa ordem assentam-se sobre uma ideia de imanência da escrita que rejeita elementos fundamentais dos contextos culturais e das *práticas de letramento* que subjazem às relações intersubjetivas.

Essa espécie de assepsia com que são tratados os fenômenos da escrita revela, no *modelo autônomo*, segundo Street (1984; 2000), um caráter excludente, o qual tende a classificar *letrados* e *iletrados* de modo a desprezar ricas características culturais de grupos não escolarizados. E, nesse contexto, a dinâmica mais nociva do processo é o modo como ficam camufladas nesse modelo ideologias discriminatórias, encobertas por uma falsa neutralidade. Afirma Street (2000, p. 2): “The model, I suggest,

disguises the cultural and ideological assumptions that underpin it so that it can then be presented as though they are neutral [...]”³⁸. São desdobramentos de uma abordagem de base cognitivista e que, historicamente, tendem a favorecer formas de dominação e exclusão.

Pensar *letramento* como atividade social, ao invés de concebê-lo de modo estrito como tecnologia ou como conjunto de habilidades, implica olhá-lo sob uma perspectiva histórica e cultural (STREET, 2000). É o que propõem os *Novos Estudos do Letramento*. Com base no pressuposto de que qualquer concepção de *letramento* é necessariamente caracterizada por princípios epistemológicos socialmente marcados, vinculados ao uso da escrita, o *modelo ideológico* concebe que o *letramento* é parte das atividades sociais, gerando e sendo gerado por situações interacionais específicas em se tratando das relações intersubjetivas. Além disso, “The model stresses the significance of the socialization process in the construction of the meaning of literacy for participants and is therefore concerned with the general social institutions through which this process takes place and not just the explicit ‘educational’ ones.”³⁹ (STREET, 1984, p. 2).

Street (2000) afirma que o modo como as pessoas concebem a leitura e a escrita está embasado em concepções incorporadas a atividades sociais específicas, e por isso qualquer visão sobre *letramento* é sempre ideológica. Assim, nomear esse modelo de *letramento* como *modelo ideológico*, em contraste com o *modelo autônomo*, não significa, absolutamente, indicar que este não seja também ideológico, ou que um seja ‘mais ideológico’ que o outro. A esse respeito, o autor, ao afirmar que a proposta dos *modelos de letramento* nunca foi estabelecer polos opostos para a compreensão, mas evidenciar que ambos estão imbricados, esclarece:

A apresentação do letramento como sendo “autônomo” é apenas uma das estratégias

³⁸ Tradução nossa: “O modelo, eu sugiro, disfarça os pressupostos culturais e ideológicos que o sustentam para que, em seguida, possam ser apresentados como se fossem neutros [...]”.

³⁹ Tradução nossa: “O modelo destaca a importância do processo de socialização na construção do significado pelos participantes e, portanto, preocupa-se com as instituições sociais em geral através das quais esse processo ocorre, e não somente aquelas estritamente ‘educacionais’.”

ideológicas empregadas em associação ao trabalho no campo do letramento que em realidade disfarça a maneira com que a abordagem supostamente neutra efetivamente privilegia as práticas de letramento de grupos específicos de pessoas. Nesse sentido, o modelo autônomo mostra-se profundamente ideológico. (STREET, 2003, p. 9-10).

No âmbito das pesquisas em educação e das intervenções empreendidas por projetos educacionais e políticas públicas, esse novo olhar representa uma mudança de paradigma, em contraste com a visão autônoma do letramento. Efetivamente, o que se passa a ter, ou o que se desejaria encontrar, são planejamentos embasados na compreensão das *práticas de letramento* em que os sujeitos ou grupos já estão envolvidos, e não mais em “[...] suposições prévias sobre as necessidades e sobre os anseios dos beneficiários” (STREET, 2003, p. 1). Isso porque, citando novamente Street (1984, p. 96), “Before we can look at the 'choices' made between different technologies and their different uses and consequences, we have first to recognise that what constitutes a particular technology and how it came to be available for choice is itself problematic.”⁴⁰

Assim, não se pode preestabelecer implicações sociais de determinados usos da escrita em um dado grupo social com base em características intrínsecas desse ‘recurso’, tampouco se pode prever as consequências do fenômeno do *letramento* em um determinado contexto e, menos ainda, a forma como se dará esse uso (STREET, 2000). Para conhecer desdobramentos como esses, importa conhecer os grupos na sua materialidade histórico-cultural.

[...] literacy, of course, is more than just the ‘technology’ in which it is manifest. No one material feature serves to define literacy itself. It is a social process, in which particular socially constructed technologies are used within particular institutional

⁴⁰ Tradução nossa: “Antes de olharmos para as ‘escolhas’ feitas entre diferentes tecnologias e seus diferentes usos e consequências, precisamos primeiro reconhecer que o que constitui uma tecnologia particular e o modo como ela se torna disponível para ‘escolhas’ é em si problemática”.

frameworks for specific social purposes. We cannot predict the social concomitants of a given literacy practice from a description of the particular technological concomitants.⁴¹ (STREET, 1984, p. 97).

Para melhor contemplar essa problemática, os estudos de *letramento* que se orientam pela perspectiva do *modelo ideológico* contam com o agenciamento de conceitos como o de *práticas de letramento* e também com fundamentais discussões sobre os *letramentos dominantes*, que abrangem a questão das relações de poder aí estabelecidas, das demandas pelo uso da escrita geradas por instituições dominantes da sociedade (BARTON, 2010 [1994]) e o modo como esses elementos incidem na apropriação da cultura por parte dos sujeitos historicamente situados.

2.3.3 Práticas e eventos de letramento: conceitos que orientam a análise

No desenvolvimento de pesquisas voltadas ao *letramento* sob a perspectiva social, surgiram os conceitos de *eventos de letramento* (HEATH, 1982) e *práticas de letramento* (STREET, 1988; 2000), que orientam o traçado desse objeto de estudo e a percepção da complexidade dos elementos aí envolvidos.

Os *eventos de letramento*, na proposição de Heath (1982, p. 50), são “[...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies.”⁴²; são aquelas situações cotidianas em que a escrita cumpre uma função – central ou periférica – nas relações interpessoais, desempenhando nelas um papel específico (HEATH, 1982; BARTON, 2010 [1994]; STREET, 2000). Esse conceito engloba as inúmeras atividades em que a modalidade escrita da língua está envolvida, tanto no âmbito formal – *eventos* constritos

⁴¹ Tradução nossa: “[...] letramento, obviamente, é mais do que apenas a 'tecnologia' em que está manifestado. Nenhum recurso material serve para definir o letramento em si. Trata-se de um processo social, em que determinadas tecnologias socialmente construídas são utilizadas dentro de determinadas estruturas institucionais para fins sociais específicos. Nós não podemos prever os interferentes sociais de uma determinada prática de letramento a partir de uma descrição dos interferentes tecnológicos específicos.”

⁴² Tradução nossa: “[...] ocasiões em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos e estratégias interpretativos.”

por *práticas de letramento* formalmente institucionalizadas – quanto no que tange às situações mais informais e corriqueiras das vivências dos sujeitos.

Para o contexto das pesquisas em *letramento*, o conceito de *eventos de letramento* tem destaque quando nos referimos a situações particulares em que as interações mediadas, direta ou indiretamente, pela escrita estão ocorrendo e podemos vê-las acontecendo, ocasiões em que “[...] we are able to observe an event that involves reading and/or writing and begin to draw out its characteristics [...]”⁴³ (STREET, 2000, p. 21). Nesses episódios observáveis, *fotografáveis*, os sujeitos interagem diretamente por meio de artefatos desenvolvidos a partir da modalidade escrita da língua, do uso de textos, ainda que tais artefatos não sejam diretamente objeto de escrita ou leitura em sentido estrito (BARTON; HAMILTON, 2004).

Esse conceito, entretanto, tende a revelar-se insuficiente do ponto de vista antropológico se atender apenas aos propósitos da descrição do *evento*, pois, segundo Street (2000, p. 21), “[...] it does not tell us how the meaning are constructed”⁴⁴. Os *eventos de letramento* não se dão, afinal, da mesma forma em quaisquer contextos e com quaisquer participantes porque há elementos que os tornam singulares:

Nitidamente, existem convenções e suposições subjacentes ao redor do evento de letramento, que fazem com que ele funcione. [...] trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relacionados à natureza que o evento possa ter, que o fazem funcionar, e que lhe dão significado. (STREET, 2003, p. 8-9).

O conceito de *práticas de letramento* é, então, cunhado por Street (1988) para dar conta tanto dos episódios observáveis de letramento quanto dos “[...] social models of literacy that participants bring to bear upon those events and that give meaning to them.”⁴⁵. A concepção de *práticas de letramento* envolve um

⁴³ Tradução nossa: “[...] somos capazes de observar um evento que envolve leitura e/ou escrita e começar a evocar suas características.”

⁴⁴ Tradução nossa: “[...] isso não nos diz como os significados são construídos.”

⁴⁵ Tradução nossa: “[...] modelos sociais de letramento que os participantes levam para esses eventos e que dão sentido a eles.”

olhar que se estende aos modos de pensar e de lidar com a leitura e a escrita em cada contexto cultural (STREET, 2000); abarca não só as situações empíricas em que ambas se fazem presentes quanto as concepções ideológicas que as sustentam (HAMILTON, 2000).

Pode-se dizer que os *eventos de letramento* erigem-se sobre as *práticas de letramento* carregadas pelos sujeitos, e que estas, por sua vez, são continuamente ressignificadas por eles. A metáfora que Hamilton (2000) propõe para essa compreensão é a do *iceberg*, na qual ficam em contraste essa parte observável, os *eventos*, e a base mais ampla, não visível, que configura as *práticas de letramento*: “[...] visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be *inferred* from observable evidence because they include invisible resources, such as knowledge and feelings; they embody social purposes and values [...]”⁴⁶ (HAMILTON, 2000, p. 18).

Desenvolvendo essas questões em uma dimensão metodológica para os estudos que visam caracterizar *práticas de letramento* por meio da observação dos *eventos*, Hamilton (2000) destaca o que seriam os quatro principais elementos que constituem os *eventos* – *participantes*, *ambientes*, *artefatos* e *atividades* – e seus *recursos invisíveis* correspondentes, pelos quais se inferem as *práticas*. A autora dispõe esses elementos no quadro conceitual que a seguir reproduzimos:

Quadro 1 – Elementos constitutivos das *práticas* e dos *eventos de letramento*

<i>Elements visible within literacy events (These way be captured in photographs)</i>	<i>Non-visible constituents of literacy practices (These way only be inferred from photographs)</i>
Participants: the people who can be seen to be interacting with the written texts.	The hidden participants – other people, or groups of people involved in the social relationships or producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts.
Settings: the immediate	The domain of practice within which

⁴⁶ “Tradução nossa: [...] eventos de letramento visíveis são apenas a ponta do *iceberg*: as práticas de letramento só podem ser inferidas a partir de evidências observáveis porque elas incluem recursos não visíveis, tais como conhecimento e sentimentos; elas incorporam propósitos e valores sociais.”

physical circumstances in which the interaction takes place.	the events takes place and takes its sense and social purpose.
Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts).	All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge.
Activities: the actions performed by participants in the literacy event.	Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities.

Fonte: Hamilton (2000, p. 17)⁴⁷.

Os elementos principais elencados pela autora são dispostos no contraste entre as formas de letramento *visíveis*, e portanto *capturáveis*, e aquelas que são apenas *depreensíveis*. Esses últimos elementos, apesar de não visíveis, podem ser inferidos a partir dos *eventos*, pois se encontram na subjacência dos dados ali observados e constituem, assim, as *práticas de letramento*.

De acordo com essa proposição, subjacentes aos *participantes* que interagem por meio do uso da escrita, em *eventos* que podemos observar visualmente, existem os *participantes ocultos*, as pessoas ou grupos que, no âmbito das *práticas de letramento*, estão envolvidos nas relações intersubjetivas. Logo, observar e descrever as interações entre os participantes estritamente no âmbito dos *eventos* ‘fotografáveis’ de letramento deixaria imersas as características constitutivas mais complexas dessas interações, as quais lhe conferem sentido (STREET, 2000).

⁴⁷ Tradução de Oliveira (2008, p. 103): *Elementos visíveis nos eventos de letramento*: **Participantes**: pessoas que podem ser vistas interagindo com textos escritos; **Ambientes**: circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá; **Artefatos**: ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo os textos); **Atividades**: as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento. / *Constituintes não visíveis das práticas de letramento*: **Participantes ocultos**: outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, na regulação de textos escritos; O **domínio** de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais; Todos os outros **recursos** trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos; **Rotinas** estruturadas e trajetórias que facilitam ou regulam ações, regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares.

Do mesmo modo, para além das circunstâncias contextuais físicas imediatas – os *cenários* – em que ocorrem os *eventos*, existem os *domínios* que compõem esse contexto social, com seus significados e valores atribuídos. A sala de aula, sabidamente, não se constitui como tal devido a suas características materiais, mas sim a partir do sentido que lhe é atribuído e da finalidade social que lhe é imputada. Os recursos materiais ali empregados para o trato com a escrita, por sua vez, estão intrinsecamente vinculados a recursos imateriais: valores, concepções e pensamentos acerca, por exemplo, do texto; também as ações dos sujeitos estão orientadas por uma série de padrões, de rotinas reguladas socialmente, as quais estruturam as atividades levadas a termo nos *eventos*.

Descrever o fenômeno do *letramento* a partir da compreensão das *práticas* e dos *eventos*, sobretudo com base nessa abordagem conceitual e metodológica apresentada por Hamilton (2000), oferece-nos uma visão ampla sobre a natureza dos usos da escrita. Trata-se de visão que converge com a base da teoria social do *letramento* – com importantes implicações metodológicas para as pesquisas de cunho etnográfico –, considerando compreensões implicadas na *metáfora da ecologia*, segundo a qual as atividades de leitura e escrita estão integradas às estruturas sociais (BARTON, 2010 [1994]) em mútua constituição.

De acordo com Barton (2010 [1994], p. 36-37), observar *eventos* e, decorrentemente, depreender *práticas de letramento* é próprio da abordagem ecológica, a qual “[...] starts out from a belief that it is necessary first to understand something within a particular situation before looking to generalities.”⁴⁸. Assim, o ponto de partida são os *eventos*, que facultam a observação dos usos da escrita situadamente, o estudo das atividades mediadas pelo texto, a partir das quais se possam inferir os padrões culturais que as sustentam. As *práticas de letramento*, por sua vez, constituem a unidade básica de uma teoria social do letramento (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 112), correspondem a formas culturais de uso da escrita e não são “[...] unidades de comportamiento observables, ya que también implican una serie de valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales.”⁴⁹.

⁴⁸ Tradução nossa: “[...] parte de uma convicção de que é necessário primeiro compreender certas coisas no interior de uma situação particular antes de olhar para generalidades.”

⁴⁹ Tradução nossa: “[...] unidades de comportamento observáveis, uma vez que também implicam uma série de valores, atitudes, sentimento e relações sociais.”

Nesse ponto, importa destacarmos que na presente pesquisa grande parte dos *eventos de letramento* observados durante a fase de geração de dados compõe o conjunto de atividades escolares que têm a modalidade escrita da língua como instrumento, as quais nos interessam de forma especial devido ao papel que exercem nos processos de ensino e de aprendizagem. O modo como os sujeitos interagem nesses *eventos* tende a informar muito sobre suas *práticas de letramento*. Atentemos para a seguinte afirmação de Barton e Hamilton (2004, p. 120):

En relación con la literacidad como constructo, cualquier teoría al respecto implica una teoría del aprendizaje, pues las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos de aprendizaje informal, construcción de sentido y entrenamiento formal dentro de procesos educativos.⁵⁰

Temos, assim, clareza quanto à importância de focalizarmos em nossos estudos as *práticas de letramento* dos participantes no intuito de delinear compreensões acerca da percepção que eles têm do seu próprio processo de aprendizagem,

[...] de sus teorías acerca de la literacidad y la educación, y de las estrategias vernáculos que usan para aprender nuevas literacidades. Partimos de la comprensión que tiene la gente de la literacidad como un aspecto importante de su aprendizaje y de las teorías que guían sus acciones. En este punto en particular es donde un estudio de las prácticas letradas está más estrechamente vinculado con la educación.⁵¹ (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 120).

⁵⁰ Tradução nossa: “[...] Em relação ao letramento como constructo, qualquer teoria a respeito envolve uma teoria da aprendizagem, pois as práticas de letramento se modificam e novas são adquiridas, com frequência, por meio de processos de aprendizagem informal, construção de sentido e treinamento formal de processos educacionais.”

⁵¹ Tradução nossa: “[...] de suas teorias acerca do letramento e da educação, e das estratégias vernáculos que usam para aprender novos letramentos. Partimos da compreensão que as pessoas têm do letramento como um aspecto importante de sua

As *práticas de letramento* ocupam, aqui, lugar central porque nos importa perscrutar o papel do *letramento* nas vivências dos sujeitos, interessa-nos a base do *iceberg* de que trata Hamilton (2000) e na qual estão marcadas representações culturais e ideológicas dos usos da escrita. Nesse sentido, Barton (2010 [1994]) afirma que não só o âmbito social, mas também o histórico e o psicológico estão intimamente relacionados no desenvolvimento de uma visão ampla do letramento, já que essas distintas áreas são inseparáveis: “[...] seeing literacy as a symbolic system immediately straddles the social and the psychological [...]”⁵² (BARTON, 2010 [1994], p. 33).

Nesse imbricamento podem ser contempladas simultaneamente questões socioeconômicas, sistemas de representação de mundo, configurações históricas pessoais e coletivas, relações de domínio e valorações. Em outros termos, sugere Barton (2010 [1994]), é necessária uma visão social para lidar com atividades situadas de uso da escrita, mas também uma visão psicológica, já que essas atividades incorporam-se à mente das pessoas; é preciso, ainda, considerar que cada *evento* tem uma história, tanto no plano sociocultural quanto no plano pessoal (BARTON, 2010 [1994]).

Essas histórias se *encontram* na interação mediada pelos usos da escrita nos quais se dá a apropriação da cultura por parte dos participantes, uma vez que esses usos são, inegavelmente, ideológicos. *Eventos* e *práticas* estão, assim, postos em inter-relação; cabe-nos estudá-los e interpretá-los, tendo em conta o que afirma Street (2006, p. 5): “A key issue, at both a methodological and an empirical level, then, is how can we characterise the shift from observing literacy events to conceptualising literacy practices”⁵³.

aprendizagem e das teorias que guiam suas ações. Neste ponto em particular é que o estudo das práticas de letramento está mais estreitamente vinculado com a educação.”

⁵² Tradução nossa: “[...] olhar o letramento como sistema simbólico imediatamente perpassa o social e o psicológico.”

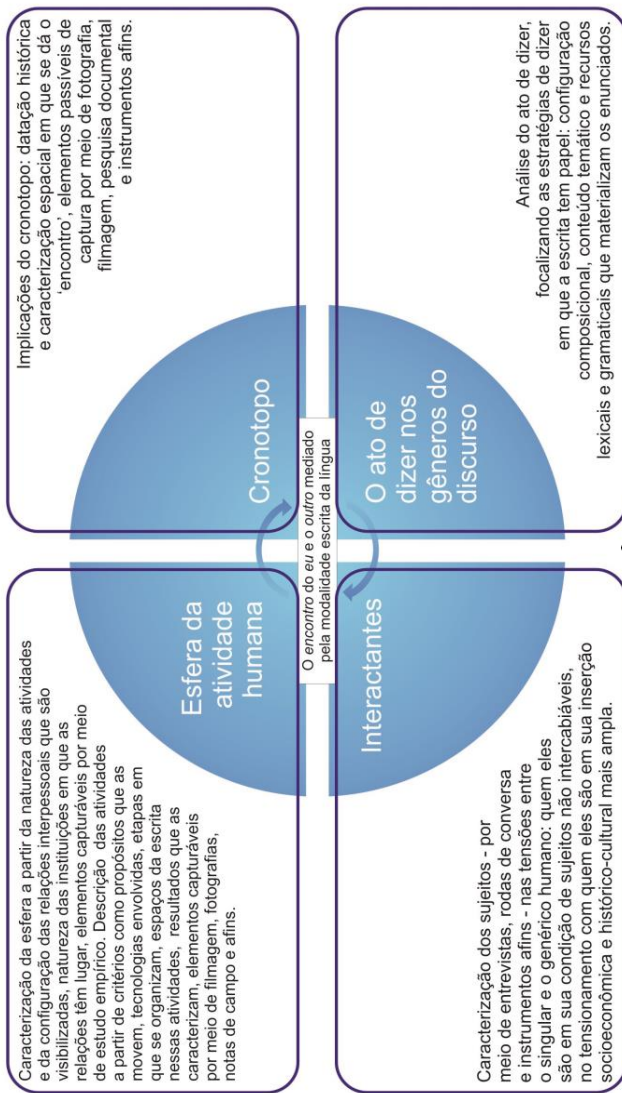
⁵³ Tradução nossa: “A questão-chave, tanto em um nível metodológico quanto empírico, então, é como podemos caracterizar a passagem da observação de eventos de letramento para a conceitualização de práticas de letramento.”

2.3.4 Eventos e práticas de letramento no encontro: uma proposição para análise

No intuito de elaborar, a partir dos conceitos de *práticas* e *eventos de letramento*, uma proposição de análise que contemple mais efetivamente estudos erigidos sob a perspectiva do *encontro* (PONZIO, 2010) instituído por meio da modalidade escrita da língua, nosso grupo de pesquisa propõe em Cerutti-Rizzatti, Irigoite e Mossmann (2013) uma ressignificação do quadro de Hamilton (2000), apresentado anteriormente. Elegendo o *encontro* como centro de um *diagrama integrado*, é redesenhada a interface entre *eventos* e *práticas de letramento* de modo a aproximar, em consonância com o *simpósio* a que nos referimos no início desta seção, conceitos forjados no âmbito dos *estudos do letramento* e em teorizações bakhtinianas.

O principal intento dessa ressignificação, também assumido para os propósitos deste estudo, é dispor os elementos constituintes desta interface – *eventos* e *práticas* – na evidência da dialogia que lhes é própria, fugindo à linearidade estrutural que vemos no quadro de Hamilton (2000). A seguir apresentamos o diagrama, descrevendo-o brevemente, e mais adiante, no capítulo dedicado à descrição dos procedimentos metodológicos, retomaremos a abordagem proposta para estruturar as diretrizes de análise de dados da pesquisa.

Eventos de letramento



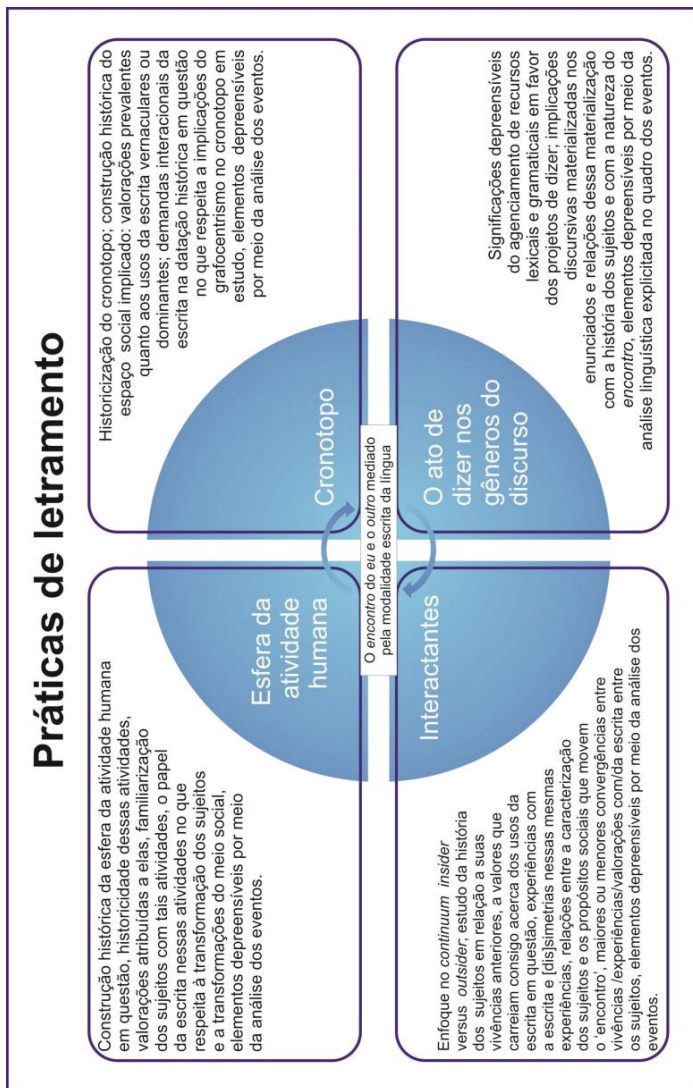


Figura 1 – Diagrama integrado⁵⁴

Fonte: Cerutti-Rizzatti, Irigoite e Mossmann (2013, p. 56), com adaptações.

⁵⁴ Este diagrama encontra-se em formato paisagem, em tamanho maior, no Anexo A.

Considerando a historicidade dos sujeitos e a importância das relações de *tempo* e *espaço* imbricadas na concepção de *encontro*, imprescindíveis, a nosso ver, para a natureza deste estudo, o conceito bakhtiniano de *cronotopo* (BAKHTIN, 1998 [1975]) é constitutivo da referida proposta de diagrama. Além disso, a resignificação que toma como centro o encontro “[...] mediado pela modalidade escrita da língua” (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE; MOSSMANN, 2013) passa a empregar diretamente o conceito de *esferas da atividade humana* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), em lugar de *ambientes* ou *domínios*, com suas implicações na compreensão do caráter dinâmico, ideológico e heterogêneo dos *encontros*.

O elemento que em Hamilton (2000) corresponde aos *participantes*, na proposta do Diagrama é resignificado para *interactantes*, o que visa expressar mais efetivamente a dimensão de *interação* que está implicada no conceito de *encontro*. Em substituição a *artefatos*, aparecem os *atos de dizer* em *gêneros do discurso*, cujo foco são as estratégias de dizer materializadas nos enunciados e as significações daí depreensíveis. Desse modo, mais do que os *artefatos* em si mesmos, importa-nos a que projetos de dizer a escrita se presta nesses mesmos *artefatos*.

Assim, no olhar interpretativista (MASON, 1996) que dedicamos a este estudo, agenciaremos as categorias analíticas dispostas no *Diagrama integrado* no movimento que vai da observação dos *eventos* – fotografáveis – à depreensão das *práticas de letramento* subjacentes a eles. O foco desse olhar é “[...] o *encontro* de *interactantes* por meio da *modalidade escrita da língua*, o qual se institui em uma *esfera da atividade humana* específica, implicando *cronotopia* e se materializando pelo *ato de dizer* que requer agenciamento de *estratégias de dizer via escrita*.” (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE; MOSSMANN, 2013, p. 57). Desenvolveremos melhor essa proposição quando da análise dos dados de pesquisa e voltaremos a ela na seção dos procedimentos metodológicos, mais especificamente nas diretrizes para análise dos dados.

2.4 A APROPRIAÇÃO DOS LETRAMENTOS DOMINANTES NA AULA DE PORTUGUÊS COMO *ENCONTRO*

O objeto de estudo desta pesquisa exige de nós uma reflexão sobre o que entendemos ser a ‘apropriação dos *letramentos*

dominantes’, sobretudo em se tratando de alunos de entornos de vulnerabilidade social que tendem a caracterizar-se por *práticas de letramento* distintas das *práticas de letramento da esfera escolar* (com base em HEATH, 1982; LAHIRE, 2005 [1998]). Para tanto, é necessário discutirmos o que entendemos serem tais *letramentos dominantes*, tanto quanto implicações que inferimos haver nesse mesmo processo de apropriação. Essa discussão, no entanto, tem ainda caráter exploratório por se tratar de um percurso de estudo em andamento em nosso grupo de pesquisa, uma temática que carece ainda de respostas mais elucidativas para as inúmeras questões que suscita.

No intuito de caracterizar o processo de apropriação dos *letramentos dominantes* e depreender possíveis movimentos em favor da *horizontalização* dos *letramentos vernaculares*, em se tratando da *esfera de atividade* e dos participantes foco desta pesquisa, recorreremos a bases do ideário bakhtiniano que fundamentam o conceito de *encontro*, sobretudo em Ponzio (2010; 2013; 2014), por compreender que os usos sociais da escrita se realizam em contextos social, cultural e historicamente situados. Conceber a aula de Língua Portuguesa como *encontro* é, portanto, dar relevo a seu caráter de historicidade e corporeidade, ao papel fundamental que desempenha na constituição dos sujeitos, dada a ambientação da interação com o *outro*.

Interessam-nos, particularmente, as interações mediadas pela escrita, e por isso os estudos do *letramento*, que nos oferecem fundamento teórico-conceitual para compreensões acerca dessa modalidade da língua e seus sentidos na vida humana, são evocados e articulados no aporte teórico e na dinâmica metodológica deste estudo. Se, à luz do ideário bakhtiniano, os sujeitos se constituem no *encontro* com a *alteridade* (PONZIO, 2010; 2011; 2013), a mediação desse encontro pela linguagem verbal cumpre um papel especialmente importante, devido a sua carga ideológica intrínseca (BAKHTIN, 2009 [1927]). Nosso foco, então, está em analisar esse processo de mediação, especificamente no que diz respeito à modalidade escrita no *encontro* aula de Língua Portuguesa, e a função que ela exerce na inter-relação entre elementos da *sociogênese* e da *microgênese*, articulados também com o plano da *ontogênese* (com base em VYGOTSKY, 1995 [1931]), como discutiremos adiante.

Para, então, discorrer acerca dessa relação entre *subjetividade* e *alteridade*, e seu vínculo com questões de

compartilhamento sociocultural imbricadas aos usos da escrita, discutiremos, a seguir, o tema dos *letramentos dominantes e vernaculares*, com uma proposta de pensá-los de modo inter-relacionado com os conceitos de *universo global* e *universos locais*. Evocaremos, ainda, o conceito bakhtiniano de *gêneros do discurso* – entre outros conceitos do Círculo –, por compreender que a distinção entre *gêneros primários* e *gêneros secundários* dialoga com essa discussão.

2.4.1 Letramentos *dominantes* e *vernaculares*: relações de constitutividade e tensão

Para tratarmos da ‘apropriação dos *letramentos dominantes*’, é importante especificarmos nossa compreensão sobre o que sejam tais *letramentos*. Entendemos que a literatura da área não é suficientemente precisa sobre esse tema, não havendo discussões mais consistentes acerca de relações entre o que é entendido como *dominante* (BARTON; HAMILTON, 1998) e o que é entendido como *global* (STREET, 2003); e, por implicação, o que é compreendido por *vernacular* (BARTON; HAMILTON, 1998) e o que é compreendido por *local* (STREET, 2003); em muitos casos tais conceitos parecem ser tomados como pares sinônimos entre si. Essa insatisfação com o que temos encontrado na literatura e a compreensão de que não se trata de mera sinonímia entre pares têm nos levado a pensar sobre esse tema em nosso grupo de pesquisa, do que resultou uma proposição de novos olhares, materializada em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), e que sintetizamos brevemente aqui.

Trata-se de uma proposta de distinção entre *global* e *dominante* e entre *local* e *vernacular*, em interface com os conceitos de *ontogênese* e *sociogênese* com base em Vygotsky (1995 [1931]). Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013) explicitam entendimento de nosso grupo de que, no plano da *ontogênese*, seria possível pensar que todos os seres humanos, exatamente em razão de sua condição de humanidade, partilham de usos da língua para tratar de questões que caracterizam essa mesma condição, a exemplo do fazer arte, ciência, filosofia e religião. Esses usos seriam potenciais na espécie humana: aqui estariam os usos *globais*, como representado no diagrama a seguir, mais especificamente na linha superior, à qual se ligam setas de múltiplas pontas, cujos sentidos serão discutidos à frente.

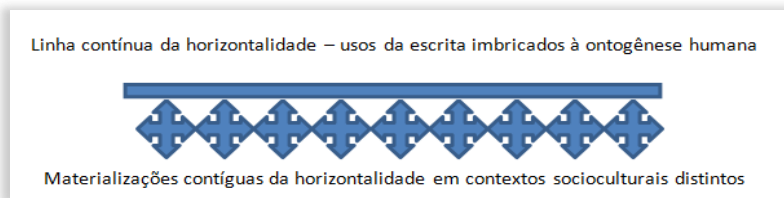


Figura 2 – Relações entre universos ‘global’ e ‘local’

Fonte: Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013).

Essa linha horizontal superior representaria os *letramentos globais*, ligados à condição ontogenética humana, vinculados ao processo de humanização do homem, e, como tal, a usos potenciais da língua. Esses usos, porém, na condição de potenciais, quando se realizam ganham materialidade histórica, necessariamente *local*, porque exigem sujeitos corpóreos usando a escrita: aí estariam os *letramentos locais*, situados no plano da *sociogênese* e, no diagrama da Figura 1, representados pelas setas de múltiplas pontas. As setas correspondem aos diferentes agrupamentos humanos que, na sua *ecologia* (BARTON, 2010 [1994]), usam a escrita, mas o fazem no âmbito das potencialidades mais amplas da *ontogênese* – as setas ligam-se entre si e ligam-se com a linha da horizontalidade *global* aposta acima delas.

Assim, quando os usos da escrita se realizam no âmbito dos *letramentos locais*, na *sociogênese* em suas diferentes configurações – setas contíguas de múltiplas pontas –, eles podem ganhar maior ou menor projeção no espaço que inter-relaciona esses grupos humanos entre si – grupos representados em cada uma das setas contíguas – e no tempo em que esses grupos criam sua história: essa maior projeção dos *letramentos locais* no tempo e no espaço seriam os *letramentos dominantes*. No diagrama a seguir – desdobramento do diagrama anterior –, mais precisamente no retângulo que atravessa todas as setas, estão representados os *letramentos dominantes*, que entendemos, à luz de Bakhtin (2011 [1979]), como se projetando no *grande tempo*.

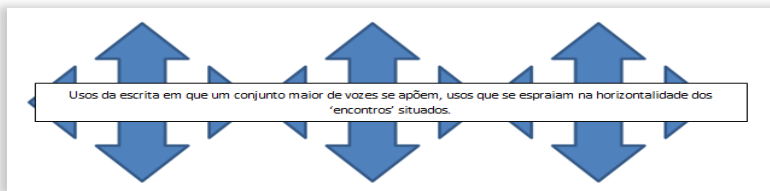


Figura 3 – Os ‘letramentos dominantes’ constituindo-se na horizontalidade dos ‘universos locais’

Fonte: Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013).

Na senda da proposta apresentada em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), entendemos que cada uma das setas de múltiplas pontas, o plano da *sociogênese*, representaria os *letramentos vernaculares*, aqueles usos da escrita que – diferentemente dos *letramentos dominantes* –, não se projetam entre as setas, mas constituem cada uma delas na sua especificidade, em suas idiossincrasias. À luz desse raciocínio, tanto os *letramentos dominantes* quanto os *letramentos vernaculares* seriam *locais*, porque representariam usos da escrita situados na *sociogênese*, materializados na história e na cultura; o que os distinguiria seria a compreensão de que os *letramentos dominantes* seriam usos *locais* que ganharam o *grande tempo*, dialogando com o passado e com o futuro (BAKHTIN, 1981 [1929]; 2011 [1979]) de modo mais amplo.

Como mostra o primeiro diagrama (Figura 2), os usos *locais* – *dominantes* e *vernaculares* – ligam-se à linha superior dos *letramentos globais* porque consistem em materializações desses mesmos *letramentos*. Por outro lado, não há fechamento inferior, porque as setas de múltiplas pontas que representam os *letramentos vernaculares* implicam especificidades de cada *sociogênese*, mas estão abertas a deslocamentos internos. Do mesmo modo, não há fechamentos laterais no diagrama porque a proposta é de *horizontalização*, pensando na dialogia, na possibilidade de coexistência de múltiplas representações. Também aqui, não o relativismo absoluto, porque a seta superior da *ontogênese* conferiria unidade a esse todo – reconhecemos, neste olhar, a tensão entre a integração da dialogia bakhtiniana, priorizada em lugar da dialética vigotskiana.

Essa discussão nos parece fundamental para o conceito de *horizontalização* que está na base desta pesquisa. Sob esse ponto de vista, horizontalizar as *práticas de letramento* dos alunos por

meio da apropriação dos *letramentos dominantes* implicaria a possibilidade de esses mesmos alunos transcenderem o âmbito de sua *sociogênese*, podendo se mover no espectro do *grande tempo*, entre as setas contíguas de múltiplas pontas, de modo a não ficarem insularizados, confinados apenas no interior das ‘setas’ a que pertencem; podendo, ainda, ascender da condição de *mobilidade* para a condição de *inserção* em outros espaços sociais para além daqueles em que se inserem primariamente. Seria, em última instância, facultar a eles a possibilidade de optarem por outras vivências mediadas pela escrita, porque conheceriam uma dimensão para além daquela dos usos que empreendem no interior de seus grupos de origem.

Nessa discussão, o conceito de *práticas de letramento*, referido anteriormente, leva-nos a um olhar para o caráter situado dos usos da escrita no que respeita aos sujeitos – seus valores, pensamentos e sentimentos – e às *esferas* em que esses letramentos são agenciados. Barton (2010 [1994]) e também Barton e Hamilton (1998) empregam o termo *domínios*, ao invés de *esferas*, para se referirem a esses diferentes espaços, com diferentes propósitos, em que se realizam os usos sociais da escrita e, assim, explicar a presença dos *letramentos dominantes* e dos *letramentos vernaculares*. Não se trata, absolutamente, de uma distinção entre níveis de letramento, mas, sim, da identificação de uma gama de *práticas de letramento*, as quais têm origem em demandas sociais, em propósitos ideológicos situados. Optamos por *esfera* e não por *domínios*, em nome de nossa base histórico-cultural que toma o já mencionado tensionamento dialético-dialógico das contradições como foco e também na busca de fugir a insularidades que tributamos a uma postura de absoluto relativismo cultural.

Sob essa compreensão, os usos *dominantes* da escrita são aqueles que ganham o *grande tempo* (BAKHTIN, 1981 [1929]) e, comumente, são regulados por *práticas de letramento* características de grupos sociais historicamente dominantes, no âmbito cultural e econômico. As dimensões de poder, portanto, estão inevitavelmente imbricadas na dinâmica de constituição das *práticas de letramento* que ancoram os *letramentos dominantes*. Na busca por compreender minimamente essas dimensões, acorremos a Gnerre (1985, p. 5) – autor que não lida diretamente com os conceitos de que vimos tratando, mas discute questões de linguagem e poder – em seu apanhado crítico às formas de dominação pela língua. Segundo ele, a maneira como a escrita está

vinculada a determinada variedade linguística “[...] é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são ‘usuários’ das diferentes variedades”. Esse vínculo tende a desempenhar papel fundamental no processo de legitimação, por parte de grupos dominantes política e economicamente, de determinada norma, de determinada tradição cultural, que se homologa por meio da escrita.

Trata-se, certamente, de um processo complexo e historicamente elaborado, como aponta Gnerre (1985); os movimentos, no entanto, que levam esses usos da escrita, aqui nomeados *letramentos dominantes*, a ganharem o *grande tempo* não são facilmente identificáveis. As relações de poder, como afirmamos, estão fortemente imbricadas, mas seguramente há elementos que extrapolam questões político-econômicas e que incidem sobre o processo de homologação de determinados usos da escrita – a despeito daqueles usos que se circunscrevem ao que Bakhtin (1981 [1929]) chamou *pequeno tempo*. Aqui importa evocarmos, também, um autor que notadamente alcançou discussões nodais acerca das disputas que se travam pela hegemonia entre classes econômicas, mas que, para além das dimensões econômicas, envolvem processos educativo-culturais e que nos parece passível de articulação sobretudo com o ideário vigotskiano: trata-se de Antonio Gramsci.

Gramsci (1982 [193-]), em sua compreensão classista das tensões sociais das quais emergem seus *intelectuais orgânicos*, aponta o aparelho institucional educativo, e precisamente a escola, como instrumento da produção de consensos sociais, por meio da ação dos intelectuais. Segundo o autor, todos os homens são intelectuais, e as diversas classes sociais produzem seus intelectuais orgânicos, “[...] mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1982 [193-], p. 7), pois há categorias especializadas para essa função, as quais se formam historicamente. Essas categorias, por sua vez, estão especialmente “[...] em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante.” (GRAMSCI, 1982 [193-], p. 9).

A atividade escolar, nesse contexto, se estabelece nas sociedades sobre as bases do desenvolvimento dessas categorias e funções intelectuais. Assim, apesar de haver na sociedade diversificados graus de atividade intelectual e, portanto, diferentes

elaborações culturais, “[...] a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos tradicionais muito concretos.” (GRAMSCI, 1982 [193-], p. 10). Nasce desse mesmo modo, por consequência, visões de mundo partilhadas, consensos sociais que se constituem pelo prestígio de que gozam os grupos dominantes.

Assim, compreendendo as categorias intelectuais gramscianas como um conjunto de vozes historicamente autorizadas para a formação e disseminação de consensos, entendemos que a homologação de determinados usos da escrita e de certas produções culturais está fortemente imbricada com a ação educativa e com o desempenho da função intelectual entre os homens na sociedade. Pela ação intelectual sobre os elementos da cultura se daria, então, a constituição das *práticas de letramento* que projetam os *letramentos dominantes* à condição de horizontalidade e espriamento a que nos referíamos. Esse é um tema que merece ainda maior escrutínio teórico, pois certamente as compreensões que buscamos delinear aqui não esgotam seus inúmeros contornos, e por isso tem sido recorrentemente debatido no interior de nosso grupo de pesquisa. Fica o compromisso de maior aprofundamento em estudos futuros.

2.4.2 *Letramentos dominantes e vernaculares: movimento dialógico dos atos de dizer nos gêneros do discurso*

No *simpósio conceitual* que propomos aqui, considerando o Círculo de Bakhtin, entendemos possível a associação entre *letramentos dominantes* e *ideologia oficial* e *letramentos vernaculares* e *ideologias do cotidiano*, assim como compreendemos que os *letramentos dominantes* materializam-se em textos dos *gêneros do discurso secundários*, enquanto os *letramentos vernaculares* materializam-se em textos dos *gêneros do discurso primários*. A importância dessa abordagem para o presente estudo não está na visão dicotomizada desses usos, mas na perspectiva de interlocução dialética/dialógica⁵⁵ entre usos *dominantes* e *vernaculares* e no papel que essa interação desempenha na constituição dos sujeitos envolvidos. As *práticas*

⁵⁵ Apomos ambas aqui, considerando nossas bases nos ideários vigotskiano e bakhtiniano, respectivamente. Reiteramos a ciência do risco da aposição.

de letramento, afinal, são distintas conforme se manifestem ora na *esfera escolar*, ora na *esfera doméstica*, etc., e conforme a historicidade dos sujeitos, mas essas práticas “[...] leak from one domain to the other and there is much overlap.”⁵⁶ (BARTON, 2010 [1994]).

De acordo com Faraco (2010, p. 62-63), para o Círculo bakhtiniano, entre a *esfera das atividades* ideológicas centradas na vida cotidiana (*ideologia do cotidiano*) e a *esfera* das práticas ideológicas culturalmente mais elaboradas (*sistemas ideológicos constituídos*) existe uma relação de estreita interdependência, o que implica ver “[...] a esfera dos sistemas ideológicos constituídos como se consolidando a partir das práticas da ideologia do cotidiano e, ao mesmo tempo, se renovando continuamente por meio de um vínculo orgânico com estas mesmas práticas que abrigam [...]” (FARACO, 2010, p. 63). Assim,

[...] a valorização [por parte do Círculo] das práticas socioideológicas do cotidiano, o pressuposto da uniformidade das forças que dinamizam ambas as esferas e a proposta de tratá-las em constante inter-relação assentam as bases para uma teoria das práticas socioculturais que não despreza o cotidiano, nem supervaloriza as esferas mais elaboradas. (FARACO, 2010, p. 64).

Concebendo, como já assinalamos, que usos *dominantes* e *vernaculares*, os quais instituem os *encontros* nas diferentes *esferas da atividade humana*, manifestam-se por meio de *gêneros do discurso*, evocamos aqui o conceito que Bakhtin (2011 [1952-53]) desenvolve justamente no estudo da natureza heterogênea dos fenômenos verbais e suas especificidades. Segundo o autor, é fundamental observar que os *gêneros do discurso* são dotados de heterogeneidade e importa ter isso em conta para o trabalho de pesquisa em qualquer campo da Linguística, uma vez que o desconhecimento e a indiferença a essa diversidade “[...] redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 265).

⁵⁶ Tradução nossa: “[...] transbordam de um domínio para o outro e há muita sobreposição.”

Partindo da análise dessa natureza diversa dos *gêneros*, o autor tematiza os *gêneros primários* e os *gêneros secundários* (BAKHTIN, 2011 [1979]); também a visão acerca dos *letramentos vernaculares* e *dominantes* desenvolve-se a partir da compreensão acerca da diversidade dos usos sociais da escrita nos variados contextos culturais em que têm lugar (BARTON; HAMILTON, 1998), já mencionada anteriormente. Uma convergência que podemos propor entre ambas as abordagens está na compreensão de que a distinção entre os *gêneros do discurso* lança luz “[...] sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia.” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 264) e que os usos sociais da escrita são orientados, selecionados de acordo com essa mesma ideologia.

Analisar os *gêneros primários*, aqueles *gêneros do discurso simples*, formados “[...] nas condições da comunicação discursiva imediata [...]”, e os *gêneros do discurso secundários*, aqueles que “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo [...]” (BAKHTIN, 2011 [1952-53], p. 263), não os coloca em oposição, mas em dialogia, justamente para uma definição da natureza complexa da linguagem. Trata-se, portanto, de admitir as essenciais diferenças entre os *gêneros* na busca de abandonar uma orientação unilateral que, centrando-se apenas nos *gêneros primários*, não contempla o *continuum* que compreende a elaboração dos *gêneros secundários* a partir da incorporação e da reelaboração dos *primários*.

O processo de formação dos *gêneros secundários* na história gera-se no bojo da ideologia oficial (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) e, em se tratando da modalidade escrita, em nosso entendimento, reiteramos, vincula-se aos usos *dominantes*, que estão relacionados a essa mesma ideologia. Os *gêneros primários*, por sua vez, estariam imbricados nos chamados *letramentos vernaculares*, compartilhados no plano das atividades imediatas de grupos culturais específicos.

A reflexão sobre o tema ganha destaque neste estudo porque na *esfera de atividade* sobre a qual nos debruçamos – a *esfera escolar* –, sobretudo no *encontro* específico a que nos referimos – a aula de Língua Portuguesa –, estão em convívio *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes*, em uma relação que não é, seguramente, consensual. Se entendermos que esses usos estão em *dialogia*, no sentido bakhtiniano do termo, estamos partindo da compreensão que vê as relações dialógicas como espaços de tensão

em que os distintos enunciados não estão em mera coexistência, mas sim em mútua ressignificação. Essas relações

[...] não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa. (FARACO, 2010, p. 68).

A compreensão de que ambas as manifestações dos usos da escrita – *dominantes* e *vernaculares* – estão em tensão no *encontro* aula de Língua Portuguesa, incidindo no cotidiano e nas compreensões sobre o mundo de professor e alunos, envolve diretamente questões de *subjetividade* e *alteridade*. No movimento de apropriação da cultura por parte dos sujeitos, que se dá na *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), são confrontadas diferentes *práticas de letramento*, mas nesse *encontro* específico de que tratamos, os *letramentos dominantes* tendem a orientar as atividades mobilizadas em prol da formação de sujeitos leitores e produtores de texto, e frequentemente compõem uma realidade exterior à realidade desses mesmos sujeitos. Do mesmo modo, as *práticas de letramento* que tendem a caracterizar grupos acolhidos pela instituição escolar pública de entornos de vulnerabilidade social são uma realidade distanciada dos usos da escrita preconizados por essa *esfera de atividade* e, presumidamente, pelo professor de Língua Portuguesa. Trataremos disso mais detidamente na subseção a seguir.

2.4.3 A aula de Língua Portuguesa como *encontro* para apropriação dos *letramentos dominantes*

Ter a *língua* e os seus usos como objetos de trabalho faz do ensino de Língua Portuguesa solo fértil à observação de fenômenos sociais envolvidos na interação entre sujeitos na *esfera escolar*. A eventicidade dessa interação, como *lócus* produtivo da linguagem, carrega especificidades da formação social daquela instituição e dos sujeitos e, além disso, configura-se em arena dos confrontos ideológicos que marcam os diferentes usos da língua.

Com isso queremos dizer que o modo como são recorrentemente debatidos os eixos do ensino de Língua Portuguesa, suas prioridades e seus porquês vem materializando embates que são fundamentalmente de natureza política e ideológica. O ensino prescritivo da norma culta ou o respeito às variedades linguísticas, a língua como objeto estável ou concebida como inacabada, em constante constituição, são faces de um “confronto de posições”, as quais “se tornam públicas” através da linguagem (GERALDI, 2010, p. 34), em um tempo-espaço único de interlocução, a aula de Língua Portuguesa. As vozes que aí se *encontram*, porém, carregam valores sociais contraditórios quanto aos usos da língua, e aqui queremos atentar especificamente para a escrita.

A valoração dada aos diferentes usos da escrita que se *encontram* na aula de Língua Portuguesa está marcada pelas experiências vividas por diferentes sujeitos, em tempos históricos e espaços sociais específicos. Além das dimensões subjetivas estão implicadas, ainda, as características próprias da instituição escolar no que tange às axiologias que a sustentam e que são por ela ratificadas.

A escola, como destacou Kleiman (1995), especialmente quando inserida nos entornos de vulnerabilidade social, é a principal agência de letramento, e por vezes uma das únicas. Historicamente, tem cabido a ela o papel de ensinar os *letramentos dominantes*. Os *letramentos vernaculares*, entretanto, ocupam também um espaço dentro da escola, e o apagamento desses usos não deveria estar entre os ‘efeitos’ da ação escolar. Eis, nestes desdobramentos, o confronto que fundamenta o objeto de estudo desta dissertação.

Na busca de melhor compreender esse cenário, recorreremos, aqui, a discussões de Kalantzis e Cope (2006) sobre as formas arquetípicas de educação. Os autores destacam o problema que representa para a educação institucionalizada – e para o ensino e a aprendizagem da escrita – o fato de os estudantes carregarem diferentes experiências de vida, subjetividades marcadamente variadas. A promessa, portanto, de uma educação que se faça universal e igualitária nasceria justamente na constatação de que, na maior parte das vezes, a educação institucionalizada funciona melhor para alguns grupos do que para outros, e isso lhe é fator intrínseco. Disso decorrem, segundo os autores, quatro modelos arquetípicos de educação moderna: *exclusão*, *assimilação*,

multiculturalismo e *pluralismo*. O primeiro deles – *exclusão* – assume que a manutenção de um valor elevado para determinados bens culturais requer que apenas alguns poucos tenham acesso a eles. Já o segundo – *assimilação* – implica que, para manter-se no grupo social (nesse caso, a esfera escolar), é preciso adaptar-se a ele, abrindo mão de representações de mundo, valorações e vivências que não lhe sejam compatíveis. O terceiro – *multiculturalismo* – encerra, por sua vez, uma concessão a tais representações, valorações e vivências, desde que, no percurso, elas convirjam com as representações, valorações e vivências do *mainstream*, do que é *dominante*. Esses três modelos arquetípicos são objeto da crítica dos autores, os quais propõem um quarto e último modelo: o *pluralismo*. Este tem como base não a exclusão, nem a adaptação, nem uma tolerância hipócrita do que é ‘diferente’, mas a equanimidade, a consideração de que representações de mundo, valorações e vivências distintas daquelas da *esfera escolar* são diferentes, e não menores, e que devem conviver com as novas representações, valorações e vivências, no convite à *horizontalização* – neste caso, das *práticas de letramento*. A proposta não busca a igualdade, porque reconhece a diversidade dos sujeitos; busca a equanimidade.

Horizontalização, aqui, nos remete às proposições de nosso grupo em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013), porque evoca o modo como o diagrama da Figura 1 foi elaborado: no plano da horizontalidade, na busca de conceber como equânimes entre si as manifestações dos *letramentos locais*, quer ganhem maior projeção no *grande tempo*, quer se constituam como idiossincrasias de cada grupo especificamente. À escola caberia, como já assinalamos, facultar aos sujeitos conhecer essa horizontalidade tanto quanto for possível, para que possam compreender o mundo da escrita e as formas como os homens interagem por meio dela do modo mais amplo possível, no âmbito do *pluralismo* (KALANTZIS; COPE, 2006) e nunca da exclusão, da adaptação ou da concessão tolerante (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013). E nessa horizontalidade, como representamos no diagrama, estão os *letramentos dominantes* na relação dialógica com os *letramentos vernaculares*, respeitadas as idiossincrasias desses últimos, que não são apagados, mas tomados como constitutivos da expansão dos *letramentos dominantes* pelo *grande tempo*; ambos sempre em mútua tensão. Em alguma medida, ainda que sob outras bases epistemológicas, poderíamos remeter, aqui, ao conceito de

cosmovisão de Gramsci (1982 [193-]) e sua busca por uma escola unitária, fundada na práxis, em que não houvesse a dicotomização: uma ‘escola para as elites’ e ‘outra escola para os trabalhadores’.

Retomando menção feita no início deste estudo, entendemos necessário, ainda, considerar que se tem preconizado, a respeito desse tema, ser conduta escolar desejável ‘partir da realidade dos alunos’ para então introduzir os conhecimentos que lhes seriam fundamentais. Em nosso entendimento, porém, esse intento que circula no senso comum resultaria em uma *concessão tolerante* (CERUTTI-RIZZATTI; PEDRALLI; PEREIRA, 2013), pois o movimento de ‘partir de’ para ‘chegar a’ possivelmente implicaria deixar para trás, suplantar ou abandonar os insumos de origem, apesar de enxergá-los, de ‘tolerá-los’ – movimento típico do *multiculturalismo* objeto da crítica de Kalantzis e Cope (2006). Consideramos, ainda, que percepções como essa são corruptelas das propostas de Freire (2006 [1982]) sobre *palavramundo* decorrentes de processos de vulgarização científica, que têm lugar na *esfera escolar* a partir de revozeamentos de obras acadêmicas e teóricas.

Por outro lado, uma vivência escolar a partir da qual os alunos permaneçam realizando os mesmos usos da escrita que sempre fizeram, sem ampliar as suas *práticas de letramento*, implicaria violar não só o compromisso da instituição escolar como agência de letramento como também a gênese da perspectiva do *letramento*, tanto no âmbito da abordagem crítica e emancipadora freireana quanto das pesquisas de cunho antropológico dos *estudos do letramento*. Nos argumentos de Street (2003, p. 12):

[...] a pesquisa de caráter etnográfico não sugere que as pessoas sejam simplesmente deixadas como estão, com base no argumento relativista de que um tipo de letramento é tão bom quanto o outro. Mas também não sugere que as pessoas simplesmente devem “receber” o tipo de letramento formal e acadêmico conhecido pelos responsáveis pela determinação de políticas e que, de fato, muitas delas já terão rejeitado.

Street (2003) critica a imposição cultural que se processa sob o argumento do *acesso* e que não chega a desafiar o *status quo* defendendo que “O enfoque sobre a transformação em vez de sobre o acesso leva a uma visão diferente.” (STREET, 2003, p. 11). Ainda que Street (2003) trate de *hibridização* entre *práticas de letramento*, em nossa compreensão uma visão alternativa é articulada quando agimos em favor da *horizontalização*, que remete à ampliação das vivências dos sujeitos com a modalidade escrita da língua sem que se promova o apagamento ou a substituição dessas vivências. Assim, mais do que a *hibridização*, de que trata Street (2003), a *horizontalização* parece-nos contemplar melhor uma intervenção docente que exerça de fato a função mediadora, no sentido vigotskiano, necessária para que os alunos se apropriem de conhecimentos⁵⁷ até então exteriores a suas experiências.

A familiaridade com as *práticas de letramento* legitimadas ideologicamente, por exemplo, pela *esfera escolar* é requisito para a participação efetiva em *eventos de letramento* que são demandados por essa mesma *esfera*. A equanimidade de que tratam Kalantzis e Cope (2006) parece-nos caminho mais convergente com o ideário teórico que assumimos neste estudo e que caracteriza nossa defesa por uma ação de pesquisa de consequências sociais.

Britto (2012) chama-nos a atenção para o papel da escola como “instância de socialização do conhecimento formal” que não pode, por isso mesmo, ser mera reprodutora, em se tratando da educação linguística, dos usos que os alunos fazem em seu cotidiano, nas outras *esferas* nas quais já se inserem sem dificuldades. Acreditamos que a educação escolar estaria, desse modo, absolutamente circunscrita à *funcionalidade* (com base em PONZIO, 2014) e servindo, possivelmente, a uma lógica de manutenção do *status quo*. Aquele autor adverte, entretanto, para a existência do “[...] vínculo estrito entre a escrita e as formas de poder e de apropriação dos bens simbólicos produzidos na própria cultura escrita.” (BRITTO, 2012, p. 67), e prossegue:

⁵⁷ Entendemos, aqui, essa apropriação de conhecimentos, pela vertente da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1999 [1983]) e não pelo olhar da escola tradicional que nos levaria à educação bancária objeto da crítica de Paulo Freire.

[...] os processos de escrita e os objetos culturais a ela vinculados [...] incorporaram, nas formas hegemônicas de cultura, a feição e os valores dos grupos que a controlam, mesmo que ocorra a generalização de certos usos. [...] A universalidade do conhecimento leva a postular a necessidade de sua distribuição igualitária; mas deve-se ter em mente que a manifestação objetiva do conhecimento na cultura tem as marcas daqueles que mais o manipulam [...]. (BRITTO, 2012, p. 68).

Assim, os desafios que incidem sobre o ensino de Língua Portuguesa, em se tratando de uma perspectiva histórico-social e uma ação voltada ao ensino em entornos de vulnerabilidade social, atingem uma dimensão bastante complexa para se pensar a *horizontalização* de *práticas de letramento* dos alunos. A questão envolve nuances diversas e parece demandar, no âmbito das relações intersubjetivas e do movimento dialógico entre os usos da escrita, negociações e ressignificações. Em uma realidade em que as representações de mundo dos alunos tendem a se distanciar das representações dos professores *outsiders* (com base em KRAMSCH, 1998), *horizontalizar* envolveria, no *encontro subjetividade/alteridade*, um convite à mútua abertura para as vivências do outro, e não a sobreposição de vozes ou o silenciamento.

Articular, como docentes, essa abertura de forma realmente mútua, sem abrir mão, entretanto, do assumido compromisso para com a abordagem dos usos da escrita da cultura *dominante* – de modo a promover ampliação de vivências e de opções –, parece-nos um movimento desafiador que carece, ainda, ser mais bem estudado e para o qual esta dissertação busca trazer novos elementos no delineamento de inteligibilidades que possam acrescentar outros saberes às reflexões sobre os fazeres da escola na contemporaneidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS PARA A INTERPRETAÇÃO DE CONTEXTOS DE INTERAÇÃO SOCIAL

*“A compreensão criadora não renuncia a si mesma,
ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada
esquece.
A grande causa para a compreensão é a distância
do indivíduo que compreende [...]”
Mikhail Bakhtin*

As características desta pesquisa e, principalmente, a natureza das questões de estudo aqui levantadas requereram uma abordagem do tipo ‘qualitativa de base interpretativista’ (MASON, 1996). A orientação metodológica que emerge da perspectiva teórica aqui assumida materializa-se nas etapas e nos procedimentos que registraremos neste capítulo, frutos não apenas do traçado prévio ao início da pesquisa, mas também dos contornos que o estudo foi ganhando desde a etapa de qualificação do projeto de pesquisa até o período de geração de dados, com suas demandas empíricas. Assim, o delineamento do percurso metodológico previamente organizado, e teoricamente embasado, mostrou-se efetivo ao longo da pesquisa e esteve, ainda assim, subordinado às circunstâncias do campo (FLICK, 2004, p. 159).

Partilhando do que defende Haguette (2001, p. 20) acerca do paradigma estrutural das pesquisas em ciências sociais, adotamos as metodologias qualitativas por acreditarmos que “[...] a sociedade é uma estrutura que se movimenta mediante a força da ação individual e grupal [...]” e que, por isso, a ação humana, a interação social, os microprocessos que constituem a sociedade são fenômenos de alta relevância para análise e interpretação. Nesse sentido, nossa escolha pelas metodologias qualitativas deriva da convicção de que a estrutura social se movimenta na extensão do movimento das microestruturas, da interação dos indivíduos: “[...] é a ação humana, a interação social, que constitui o motor da história.” (HAGUETTE, 2001, p. 20).

Para depreender especificidades desses microprocessos, captar as subjetividades nas interações entre os sujeitos de pesquisa, é preciso, antes de tudo, lançar mão de métodos “[...] que façam justiça à complexidade do objeto em estudo.” (FLICK, 2004, p. 21). Afinal, não estamos lidando com situações geradas

em laboratório, mas sim com ações que ocorrem no ato da interação entre os sujeitos, no convívio cotidiano, portanto em sua constituição intersubjetiva e, sobretudo, no modo como eles compreendem o mundo em que vivem. Essa é a abordagem de que trata Mason (1996) ao definir a pesquisa qualitativa, seus métodos e sua base epistemológica: “[...] qualitative research is grounded in a philosophical position which is broadly ‘interpretivist’ in the sense that it is concerned with how the social world is interpreted, understood, experienced or produced.”⁵⁸ (MASON, 1996, p. 4). A autora esclarece, ainda, que as bases metodológicas para esse tipo de pesquisa estão na análise e no desenvolvimento de compreensões complexas, detalhadas e contextuais.

Para melhor apresentarmos os parâmetros metodológicos adotados, é interessante retomarmos a questão central desta pesquisa, compreendendo que foi justamente dela que partiram os direcionamentos para o processo de geração de dados empíricos: **Considerando práticas de letramento que caracterizam grupos culturais historicizados e constituem subjetivamente alunos e professor como usuários da escrita, que implicações de tais práticas são depreensíveis no encontro aula de Língua Portuguesa, compreendido como processo de escolarização que objetiva a apropriação, por parte dos alunos, de letramentos dominantes?**

Na busca por depreender possíveis implicações das *práticas de letramento* dos sujeitos desta pesquisa no que concerne à mencionada apropriação de *letramentos dominantes* no *encontro aula de Língua Portuguesa*, observando esse contexto de interação social, nossa proposta metodológica foi o *estudo de caso do tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2008), opção que entendemos apropriada para compreensões acerca de unidades sociais complexas, como a que aqui se apresenta. A adoção desse tipo de abordagem insere-se em um quadro conceitual mais amplo, que tem trazido aos estudos em linguagem uma oposição ao viés que toma a *língua* na abstração da vida e do discurso, para centrar a atenção sobre “[...] a língua em sua integridade concreta e viva [...]”, tomando por fundamento a questão da *intersubjetividade* (FARACO, 2001). A partir da compreensão epistemológica de que é impossível pensar o

⁵⁸ Tradução nossa: “[...] a pesquisa qualitativa fundamenta-se em um posicionamento filosófico amplamente ‘interpretativo’, no sentido de que se preocupa com o modo como o mundo social é interpretado, compreendido, experienciado ou produzido.”

sujeito fora de suas relações com o outro, primamos pelo estudo da linguagem na interação, e por isso partimos do entendimento de que, nas pesquisas em linguagem, “[...] a apreensão e a compreensão das realidades humanas passam sempre e necessariamente por processos interrelacionais.” (FARACO, 2001, p. 6).

Essa proposta de pesquisa qualitativa com abordagem de cunho interpretativista, apoiada em pressupostos teórico-metodológicos traçados por Mason (1996), Yin (2005) e Flick (2004), além de André (2008), teve como instrumentos de geração de dados: a *entrevista*, a *observação participante*, as *notas de campo*, as *rodas de conversa* e a *pesquisa documental*⁵⁹. A seguir, então, passaremos à *tipificação da pesquisa*, à *descrição do campo e de seus participantes*, à *apresentação dos instrumentos de geração de dados* e, finalmente, das *diretrizes para análise* desses dados.

3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA: UM OLHAR MAIS PONTUAL

De acordo com Yin (2005), o estudo de caso deve ser adotado como estratégia quando se investigam questões contemporâneas – especialmente as do tipo ‘como’ e ‘por quê’ – profundamente ligadas ao “contexto da vida real”. Fenômenos cujo mapeamento está de tal forma indissociado das condições contextuais que requerem atento levantamento de evidências (sob as mais variadas técnicas) dos quadros contextuais, pois, em não se tratando de um experimento, o pesquisador não pode “manipular o comportamentos direta, precisa ou sistemicamente.” (YIN, 2005, p. 27).

O ponto principal para a adoção do *estudo de caso* foi a consideração de que, na perspectiva teórica que assumimos, e inseridos no campo da Linguística Aplicada, nosso principal intuito está na composição de inteligibilidades para questões urgentes no campo do ensino de Língua Portuguesa, as quais apontam para a necessária atenção à intersubjetividade. E, nesse sentido, não se trata apenas de lidar com um contexto de vida real,

⁵⁹ Estamos cientes de que *pesquisa documental* é, por si só, um tipo de pesquisa (GIL, 2005), mas, como Yin (2005), a concebemos como abordagem complementar a outro tipo de pesquisa; aqui, o *estudo de caso*.

mas de assumir como postura política o engajamento com as questões sociais que envolvem os sujeitos em sua constituição histórica e suas ações no mundo. Sob essa perspectiva, são importantes as trajetórias singulares dos sujeitos, e é o exame dessas trajetórias que pode nos auxiliar a compreender melhor o quadro de exclusão a que estão submetidos determinados grupos sociais no que tange ao acesso à cultura escrita (KLEIMAN, 2010).

Adotamos a denominação *estudo de caso do tipo etnográfico*, na conceituação dada por André (2008), por reconhecermos que, em estudos dessa natureza, o que se faz é uma adaptação da etnografia, e não propriamente *etnografia*, com seus requisitos próprios, mais concernentes ao campo da antropologia. Logo, levamos em conta princípios e métodos da etnografia para realizar o estudo de um fenômeno de letramento no âmbito escolar, e para isso lançamos um olhar atento às *práticas de letramento* dos sujeitos de pesquisa, atento às ações sociais do outro. O intuito foi colocar nosso eixo de referência no universo em estudo (ANDRÉ, 2008) sem, contudo, exotizar esse universo. O movimento, delicado, que se propõe fazer o pesquisador de linha etnográfica compreende um estranhamento, ou um descentramento, para a apreensão das ações dos sujeitos envolvidos, e, ao mesmo tempo, uma aproximação dessas mesmas ações, para que se possa dar inteligibilidade “[...] àquilo que não é visível ao olhar superficial [...]” (ANDRÉ, 2008, p. 26). Esse movimento nos é tão caro por ser o que, conforme André (2008, p. 26), possibilita “[...] aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados e afastamento tático do pesquisador para refletir e analisar a situação [...]” em estudo.

Para os fins desta pesquisa, o passo em direção à observação das *práticas de letramento* que caracterizam os grupos está em consonância direta com a ação de base etnográfica, essencialmente voltada a dar atenção, conforme André (2008, p. 28), ao “[...] significado que as pessoas ou grupos sociais estudados atribuem às ações, aos eventos e à realidade que as cercam.” Ainda segundo a autora, para descrever densamente os sistemas complexos de significado gerados pelas pessoas, os quais constituem sua cultura, cabe ao pesquisador capturar a perspectiva do outro.

Nesse processo multifacetado, há ainda que se destacar o papel do pesquisador nessa escolha, precisamente epistemológica, pelo *estudo de caso*. Especialmente por estarmos tratando de fenômenos próprios da linguagem, a qual marca – ideologicamente

– não só nossos sujeitos de pesquisa, mas também a nossa posição de observadores, é imprescindível atentarmos constantemente para o fato de que nosso olhar, como pesquisadores, está marcado pelos valores que nos constituem. André (2008, p. 41) adverte:

Como no estudo de caso o instrumento principal é o pesquisador, um ser humano, as observações e análises estarão sendo filtradas pelos seus pontos de vista filosóficos, políticos, ideológicos. E não poderia ser diferente. O pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças, os seus princípios quando ele começa um trabalho de pesquisa.

Essa constatação é, aliás, significativamente relevante para o ideário histórico-cultural, ao qual nos filiamos, e por isso torna-se inescapável considerarmo-nos, nós também, sujeitos pertencentes a grupos culturais historicizados, atuantes no processo de pesquisa. Também Flick (2004), a respeito dos aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, faz advertência semelhante quando esclarece que:

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. (FLICK, 2004, p. 22, grifo do autor).

Certamente não é possível, tampouco seria válido em nossa perspectiva teórica, eliminar as variáveis geradas na interação do pesquisador com o campo, com os participantes, e é justamente por isso que se faz importante o registro claro tanto dos posicionamentos e das expectativas pessoais precedentes à ida a campo quanto das surpresas, angústias e decepções que eventualmente surgem durante o processo de geração de dados. Segundo Yin (2004, p. 82), “[...] as exigências que um estudo de

caso faz em relação ao intelecto, ao ego e às emoções de uma pessoa são muito maiores do que aquelas de qualquer outra estratégia de pesquisa.”, e por isso é imprescindível que o pesquisador saiba articular uma contínua interação entre as questões teóricas basilares e os dados que vão emergindo durante a pesquisa. Todos os esforços nesse sentido, de acordo com o autor, são invalidados se o pesquisador avança puramente em busca de comprovar suas posições preconcebidas e se não está preparado para lidar com descobertas contrárias (YIN, 2005, p. 86-87).

Em suma, a natureza do objeto deste estudo e os caminhos teóricos pelos quais ele segue caracterizaram esta pesquisa como **pesquisa qualitativa de base interpretativista** (MASON, 1996), configurada como *estudo de caso de tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2008). O *caso* em estudo, aqui, é o *encontro* de professor e alunos na *aula de Língua Portuguesa*, o qual tem lugar na classe escolar objeto de estudo; no âmbito desse *caso* especificamente, o olhar qualitativo interpretativista incide sobre possíveis implicações das *práticas de letramento* de professor e alunos no processo de apropriação, por parte desses alunos, de *letramentos dominantes*.

3.2 CAMPO E PARTICIPANTES DE PESQUISA

Passaremos agora à apresentação do campo e dos participantes desta pesquisa, pontuando os critérios e o percurso de escolha dessa *unidade de pesquisa* (ANDRÉ, 2008). No capítulo voltado à análise dos dados, procedemos a uma descrição mais aprofundada dos sujeitos que nos acolheram para a realização da pesquisa e que se tornaram os protagonistas deste estudo.

O campo para a busca de respostas às questões deste estudo foi definido a partir de parâmetros que a própria problemática levantada suscita. Em razão da vontade política que levou ao desenho do objeto, tal problemática requeria que a escolha pela instituição de ensino cujas vivências intersubjetivas seriam objeto de pesquisa recaísse necessariamente em uma escola na qual estudam jovens de classes sociais vulneráveis socioeconomicamente (com base em ÉRNICA; BATISTA, 2011) e, por implicação, com menores índices de escolarização. Reiteramos que a opção por espaços de vulnerabilidade social deveu-se à vontade política de entender melhor o papel da escola como agência de letramento (KLEIMAN, 1995) nesses espaços sociais, na busca por contribuir para a composição de novas

inteligibilidades que favoreçam a formação docente inicial ou continuada no universo da escola pública. Nosso grupo de pesquisa vem atuando prioritariamente com estudos nesses espaços⁶⁰ exatamente em razão dessa vontade política.

No âmbito das escolas públicas situadas na grande Florianópolis (Santa Catarina), inicialmente selecionamos, para os primeiros contatos, a região sul da Ilha. Apesar de heterogêneo quanto ao perfil socioeconômico de seus moradores, o bairro abriga em suas escolas públicas – como é a tendência nacional – um contingente de jovens e crianças pertencentes a contextos familiares economicamente desfavorecidos e de baixa escolaridade. Trata-se, além disso, da região em que moro⁶¹, o que facilitava a dinâmica da pesquisa e, mais do que isso, meu envolvimento com a comunidade escolar, na condição de pesquisadora-participante.

A partir dessas definições, a escolha do campo iniciou-se pelo contato com escolas públicas da mencionada região com o objetivo de identificar instituição que, além de atender a um público majoritariamente provindo de entornos de vulnerabilidade social (com base em ÉRNICA; BATISTA, 2011), acolhesse uma turma que pudesse reunir as características delineadas para o estudo, as quais serão aqui detalhadas.

Como o foco da pesquisa incide sobre as aulas de Língua Portuguesa, nosso interesse era acompanhar vivências de um professor dessa disciplina com seus alunos, o que nos levou para o período posterior aos anos iniciais de escolarização. Entendemos, contudo, que no Ensino Médio nas relações entre professor e alunos, em tese, tende a haver maior autonomia, concebida como independência discente, no que diz respeito à figura do professor, relações que inferimos se darem diversamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa etapa de escolarização, supomos haver vínculos entre professores e alunos, nos processos de ensino e aprendizagem, que conferem àqueles maior incidência potencial em relação às representações de mundo – nesse caso, em se tratando dos *letramentos dominantes* – destes. Daí nossa opção por escola que oferecesse Ensino Fundamental, para a escolha de uma série específica entre o sexto e o nono ano da escolarização básica.

⁶⁰ Do que são exemplos os seguintes estudos: Euzébio (2011); Irigoite (2011; 2013); Correia (2013); Pedralli (2011); Chraim (2012).

Além de definir a escola com base nos critérios anteriormente mencionados, e tendo como condição a aceitação da pesquisa por parte da instituição, outro passo fundamental seria encontrar um professor de Língua Portuguesa que concordasse em participar do estudo e que, considerando o objeto desta pesquisa, se caracterizasse como *outsider* (KRAMSCH, 1998) no grupo social que constitui a clientela da escola. Com base no que nos mostrou Euzébio (2011), também em nosso grupo de pesquisa, para que pudéssemos estudar as implicações – no ensino e na aprendizagem dos *letramentos dominantes* – de eventuais mimetizações das *práticas de letramento* do professor com as *práticas de letramento* do grupo social do entorno, importava que se tratasse de um profissional convivendo há algum tempo com a comunidade escolar, mas não *insider* (KRAMSCH, 1998) no grupo cultural em que se encontra a escola.

Assim, a condição de *outsider* – em se tratando do docente – esteve inicialmente sob o foco de nosso interesse em consideração às questões de pesquisa que se assentam exatamente no foco das convergências e não convergências entre *práticas de letramento*. Além disso, inferimos que a condição de *outsider* do professor tenda a prevalecer nesses ambientes, o que ampliaria as possibilidades de que as inteligibilidades alcançadas a partir de estudo assim reverberassem de modo mais enfático em espaços de escolarização análogos a esse. A professora selecionada para participação neste estudo, entretanto, não se caracteriza exatamente como *outsider*, ainda que fosse esse um critério inicial da pesquisa. Sua historicidade no que tange a sua constituição como usuária da escrita, bem como relativamente às condições socioeconômicas e aos níveis de escolarização de seu grupo familiar de origem, revelou-se significativamente próxima das experiências que caracterizam os demais participantes, como discutiremos em capítulo à frente. Não se tratou, por outro lado, de condição de *insider*, o que nos leva a repensar esses conceitos, na proposição de um *continuum* entre as duas condições – *insider* e *outsider*.

Ainda em se tratando de critérios para a escolha do professor⁶² participante do estudo, destacamos como relevante que se tratasse de profissional efetivo na rede e com atuação há alguns

⁶² Todos os participantes de pesquisa são submetidos ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Apêndices G e H, como prescreve o Comitê de Ética para Pesquisas com Seres Humanos.

anos na escola, já que experiências de nosso grupo de pesquisa (CORREIA, 2013; GIACOMIN, 2013) têm sinalizado para dificuldades quanto ao envolvimento com a comunidade escolar por parte de profissionais com contratação temporária, o que poderia influenciar os resultados deste estudo. Feita essa escolha, era preciso definir uma das classes em que esse profissional leciona, tendo como critério a condição dos alunos de pertencentes àquela comunidade de vulnerabilidade social específica.

Assim, a escolha da escola demandou um processo inicial de mapeamento das instituições situadas na mencionada região, no qual era prioritário identificar a presença de turmas de Ensino Fundamental com aulas de Língua Portuguesa ministradas por professor(a) efetivo(a) que lecionasse na escola há mais de dois anos. Realizada essa triagem, identificamos uma única instituição que reunia essas características: uma Escola de Educação Básica da rede estadual⁶³ que mantém apenas Ensino Fundamental, abrigando um total de dezessete turmas, sendo dez delas de anos iniciais e sete de anos finais (entre 6º e 8º anos).

A escola foi fundada no ano de 1929, chegou a funcionar em casas alugadas na comunidade e até mesmo em um engenho de farinha; apenas em 1980 adquiriu sede própria. A edificação atual que abriga a escola foi inaugurada em 1997 e não chega a ser grande: possui dez salas de aula, um miniauditório, um laboratório de informática, uma quadra de esportes descoberta – único espaço de lazer – e uma pequena biblioteca, que passa a maior parte do tempo fechada, pois a professora readaptada para a função em questão e, portanto, responsável por aquele espaço, afastou-se por licença médica. Trabalham na escola 37 profissionais, entre eles 21 professores atuando em sala de aula. Localizada ao lado da igreja católica, do Núcleo de Educação Infantil e do posto de saúde locais, a instituição busca desenvolver algumas ações em parceria com a comunidade. Mantém, por exemplo, programa de educação preventiva junto à equipe médica da unidade de saúde, que promove oficinas periódicas sobre gravidez na adolescência, sexualidade e questões de gênero. Além disso, recebe um projeto da UFSC, por meio do qual são oferecidas aulas semanais do idioma francês para alunos das séries finais, e um programa de

⁶³ No intuito de manter em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa, optamos por não mencionar, ao longo desta dissertação, o nome da instituição escolar campo de estudo.

educação ambiental promovido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), voltado às turmas de 6º ano (SANTA CATARINA, 2014).

Na ocasião do primeiro contato com a diretoria da escola e com a professora de Língua Portuguesa que nela atua, no qual lhes apresentamos a proposta de pesquisa e o perfil socioeconômico delineado para o estudo, recebemos a informação de que o público ali atendido é, majoritariamente, de crianças e adolescentes cujos pais trabalham nos setores de construção civil, serviços gerais e transporte coletivo – informação que é colhida junto às fichas de matrícula dos alunos. A renda familiar média do público atendido pela escola é de até dois salários mínimos, segundo dado registrado em seu Plano de Gestão (SANTA CATARINA, 2014), e também de acordo com as fichas de matrícula.

Em novas visitas à escola procedemos à apresentação mais detalhada do projeto de pesquisa, com a obtenção das devidas anuências à realização do estudo e da aceitação por parte da professora. Quanto à escolha da turma, é pertinente registrar que, nos contatos iniciais, a docente se mostrou favorável a que a turma escolhida para o estudo fosse uma classe de oitavo ano que apresentava então, segundo a professora, os melhores resultados, ou seja, era considerada “melhor turma”; por outro lado, alertou para as dificuldades encontradas no contexto das turmas de sexto ano, dado o perfil imaturo dos alunos, próprio da faixa etária e da etapa de transição escolar. Ainda assim, deu-nos plena liberdade para que selecionássemos qualquer uma das turmas. Diante desses indicativos, o que se nos afigurou mais adequado foi optar por uma turma de sétimo ano, para escapar aos perfis extremados – o ‘ideal’ e o mais distante do ‘ideal’, na avaliação docente. Não houve, nesses primeiros contatos com a professora, queixas ou elogios às duas turmas de sétimo ano da escola, o que as situava, a nosso ver, em uma posição intermediária; assim, entre elas optamos, considerando compatibilidades de horário, pela Turma 701, do turno matutino.

Na mencionada turma, estudavam 27 alunos ao todo, e com cada um deles procedemos às *entrevistas semiestruturadas* (FLICK, 2004) – entrevistas individuais de configuração mais breve (Apêndice A), feitas na escola, no período inicial de imersão em campo. A partir da aplicação desse primeiro instrumento, pudemos delinear um perfil inicial dos alunos da Turma 701 em se tratando das *práticas de letramento* e, então, passar a definir o

‘grupo focal’⁶⁴ de estudantes (GATTI, 2005) com o qual verticalizaríamos esse processo de compreensão, em novas *entrevistas*, com visita às famílias, e em *roda de conversa* – instrumentos a serem detalhados à frente.

Para definir esse grupo específico de alunos, foram considerados os dados socioeconômicos e a historicidade das famílias quanto à escolarização e aos usos da escrita. Interessava, para o estudo, que fossem alunos provenientes de estratos de vulnerabilidade socioeconômica, o que não necessariamente estaria definido pelo fato de estudarem naquela escola, e membros de famílias de baixa escolarização. Para tanto, além das informações obtidas na *entrevista semiestruturada*, utilizamos informações do cadastro de matrícula escolar (pesquisa documental), cujo acesso nos foi concedido pela direção da escola. Quanto à faixa etária, inicialmente procurávamos selecionar alunos em idade compatível com a série selecionada; no entanto, ao longo da pesquisa, aspectos relativos ao grau de interação que se pôde estabelecer com os participantes durante a primeira entrevista, e também durante o período de observação, transpuseram-se àquele critério e levaram-nos a incluir no grupo um participante mais velho, um garoto que experienciou reprovação e estava, na ocasião, repetindo o ano escolar. Gênero antropológico não figurou entre os critérios de escolha e, por isso, apesar de termos selecionado inicialmente um número equivalente de meninos e meninas a cujas famílias dirigimos o convite para a participação do ‘grupo focal’, a escolha final esteve principalmente condicionada à aceitação das famílias em resposta ao convite, como se verá à frente.

3.2.1 Perfil do grupo de estudantes: uma breve apresentação dos participantes de pesquisa

Realizado o processo de seleção e feito o convite – aos alunos e às suas famílias – para participação no estudo, formamos um grupo de quatro alunos: três meninas e um menino – aqui

⁶⁴ Usamos, aqui, a expressão ‘grupo focal’ apenas para designar o grupo menor de alunos com que verticalizaremos o estudo. A *técnica grupo focal*, por sua vez, constitui base para o instrumento *roda de conversa*, também previsto para a geração de dados, mas, como explicitaremos à frente, constitui tão somente base, porque não tomaremos as interações com os alunos deste grupo sob teorizações da técnica *grupo focal*, mas sob o que entendemos serem *rodas de conversa*. Trataremos dessa diferença à frente.

denominados *HLA*, *FSB*, *JCS* e *LMR*⁶⁵. Descreveremos um breve perfil social desses estudantes nesta subseção, com o intuito de apresentá-los.

HLA tem treze anos de idade, mora com sua mãe, que trabalha no *buffet* do restaurante de um membro da família; vivem em uma casa própria a poucos metros da escola, construída no mesmo terreno em que mora a avó materna, e a renda familiar declarada é de menos de um Salário Mínimo⁶⁶. *HLA* não possui irmãos e seus pais se separaram, quando a participante de pesquisa veio residir na Ilha – ela e a família são naturais de um município da Grande Florianópolis.

JCS, por sua vez, tem treze anos, mora com os pais, uma tia e duas irmãs, uma mais velha, com 23 anos, e outra mais nova, de dez anos; *JCS* tem também um irmão, de vinte anos, que já mora sozinho. A família reside em uma casa alugada, mas possui imóvel em outro bairro; a mãe mantém negócio próprio, um pequeno restaurante, o pai trabalha na construção civil e ambos são naturais de um município próximo à capital, mas vivem na Ilha há onze anos; a renda familiar média declarada é de até três Salários Mínimos; os quatro filhos do casal estudaram ou estudam na mesma escola.

FSB tem treze anos, reside com os pais, um irmão mais velho, de dezessete anos, e um primo de vinte anos de idade em uma casa alugada no bairro próximo à escola. A mãe, nascida no interior do Paraná, realiza trabalhos de limpeza e serviços gerais em residências, como autônoma, e em uma academia de ginástica, com carteira assinada; o pai, autônomo, é trabalhador da construção civil. *FSB* estuda na escola campo de pesquisa há um ano. Antes disso, estudou por quase quatro anos em uma escola particular, com isenção das mensalidades em razão de sua mãe

⁶⁵ Atendendo a princípios éticos de não identificação dos participantes de pesquisa, usaremos iniciais de seus nomes, tomadas randomicamente e com acréscimo de uma letra aleatória, comportamento que vimos mantendo em nosso grupo de pesquisa, dada a compreensão de que o uso de nomes fictícios gera artificialismos demasiados, tanto quanto em razão da compreensão de que o uso de signos outros, como números, implicaria dissonâncias com as bases da pesquisa qualitativa de fundamentação etnográfica.

⁶⁶ Os dados acerca da renda familiar foram obtidos por meio das fichas de matrícula da escola; essa ficha contém um campo em que o responsável pelo estudante deve informar a renda familiar média assinalando entre as opções: até um Salário Mínimo (SM); até dois SM; até três SM; acima de três SM.

trabalhar como faxineira para a proprietária da instituição de ensino.

LMR tem quinze anos e mora com os pais e mais três irmãos – de doze, quatro e dois anos de idade – em uma casa alugada próximo à escola. Em nossas interações iniciais com os alunos da turma de sétimo ano, percebemos em *LMR* uma boa disposição para a conversa e um grau de criticidade que favorecia a participação no estudo, já que grande parte dos estudantes mostravam-se pouco comunicativos durante a entrevista; além disso, em ocasião de reunião de pais na escola, sua mãe se revelou acessível e, diante da negativa de outra das mães ao convite para participação na pesquisa, resolvemos convidá-la; por esses motivos, apesar da idade incompatível com a série, o aluno foi incluído no ‘grupo focal’. Além de ser mais velho que o restante do grupo selecionado, *LMR* é o único estudante da turma toda que já está trabalhando (formalmente), pois recentemente ingressou no programa Jovem Aprendiz⁶⁷ e atua em um supermercado do bairro. A mãe de *LMR* trabalha de forma autônoma como diarista, e o pai atua na construção civil, também como autônomo; ambos são naturais de município do Oeste de Santa Catarina; e a renda mínima declarada da família é de até um Salário Mínimo.

Três dos participantes moram com os pais (pai e mãe) e uma das meninas reside apenas com a mãe, separada do pai; todos vivem nas proximidades da escola; seus pais – à exceção de uma das mães, que concluiu o Ensino Médio na EJA há alguns anos – estudaram apenas até o Ensino Fundamental. Informações mais detalhadas sobre esses participantes serão abordadas no capítulo dedicado à análise dos dados

3.2.2 Perfil sucinto da professora participante do estudo

A professora *AMN*⁶⁸ tem 37 anos de idade, é formada há quatorze anos, pela Universidade Federal de Santa Catarina e

⁶⁷ Trata-se de programa decorrente da Lei da Aprendizagem, ou Lei do Jovem Aprendiz, Lei Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, a ampliada pelo Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro 2005, que tem como o objetivo regulamentar a contratação de jovens entre 14 e 24 que estejam cursando a Educação Básica regular ou curso técnico; prevê um regime de trabalho especial, direitos idênticos aos de qualquer trabalhador em regime CLT e curso profissionalizante paralelo à atividade de trabalho. Fonte: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/aprendiz>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

⁶⁸ O processo de codificação, aqui, obedece à mesma lógica já mencionada em se tratando da codificação dos estudantes.

leciona desde então. Já atuou com ensino de Língua Italiana, em escolas de idiomas, mas atualmente se dedica exclusivamente ao ensino de Língua Portuguesa, e há oito anos apenas naquela escola. Como já registramos, AMN é a única professora de Língua Portuguesa que leciona nas turmas de Ensino Fundamental daquela escola e, por isso, nos três dias da semana em que está presente na instituição, tem quase todos os horários preenchidos, tanto no período matutino quanto no vespertino, somando 28 horas/aula. Reside em outro bairro da mesma região, que fica a aproximadamente oito quilômetros da escola; é casada e tem um filho pequeno, que frequenta creche particular localizada entre os dois bairros. A professora AMN foi receptiva à proposta do estudo, colocando a nossa disposição as sete turmas em que leciona para que uma delas fosse escolhida⁶⁹.

Apresentados brevemente as características do campo e o perfil dos participantes, bem como o percurso e os critérios de seleção adotados na pesquisa, daremos seguimento descrevendo os instrumentos utilizados para a geração de dados, bem como alguns aspectos práticos do desenvolvimento dessa etapa.

3.3 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Por se tratar de pesquisa de base etnográfica, apoiamo-nos no que afirma André (2008) sobre ser imprescindível que a busca de dados se dê em situação de campo, no ambiente considerado *natural* dos participantes. Nesse contato, o pesquisador “Registra, em seu diário de campo, descrição de pessoas, eventos e situações interessantes; opiniões, falas de diferentes sujeitos”, de modo que “[...] os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação cotidiana [...]” (ANDRÉ, 2008, p. 27). Os esforços empreendidos, portanto, no processo de geração de dados deste estudo são todos situados no contexto de imersão no já mencionado campo de pesquisa.

Admitindo, de antemão, que nenhuma das técnicas facilita reprodução do real e que tampouco é possível conceber a

⁶⁹ Há que se registrar que no semestre anterior à realização desta pesquisa, a mesma professora havia recebido na escola um grupo de estagiários da UFSC – alunos da disciplina Estágio de Ensino em Língua Portuguesa e Literatura I (2013/2) –, que atuaram em uma turma de 6º ano; esse dado nos foi relatado pela docente como uma experiência positiva, o que seguramente contribuiu para que nossa pesquisa fosse aceita e bem recebida.

invisibilidade da pessoa do entrevistador ou do observador durante a pesquisa, nosso estudo procura demarcar premissas valorativas da própria pesquisa, explicitando, sempre que necessário, fatores de interferência e limitações que incidem sobre os dados gerados. A variedade dos instrumentos adotados, assim, está em favor da constituição de um olhar que se espraia, interpretativamente, para aspectos de naturezas diversas que emergiram no campo – ao longo da interação entre participantes, e entre participantes e pesquisadora.

No tipo de estudo que realizamos, são bastante usuais como técnicas para a geração de dados, segundo André (2008), a *entrevista*, a *observação* e a *pesquisa documental*. Yin (2005), por sua vez, indica serem seis as *fontes de evidências* que devem ser exploradas em estudos de caso: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Considerando essas bases, e principalmente as características específicas do objeto em estudo, adotamos nesta pesquisa, como já mencionamos, os seguintes instrumentos: *entrevista*, *observação participante*, *notas de campo*, *roda de conversa* e *pesquisa documental*.

De acordo com Flick (2004, p. 159), na pesquisa de base etnográfica “A definição e a formulação de princípios e etapas metodológicas estão subordinadas à prática de uma atitude geral de pesquisa no campo observado, ou, de uma forma mais geral, estudado [...]”; há, contudo, aspectos metodológicos que lhe são basilares e merecem ser considerados. É próprio da pesquisa com essa base, por exemplo, não se partir para campo com a diretiva de testar hipóteses a respeito de fenômenos sociais, mas, ao invés disso, com o intuito de explorar a natureza desses fenômenos, por meio de análise minuciosa. Em se tratando deste *estudo de caso*, essa característica foi acolhida. A *observação participante* e as *notas de campo*, aliadas às *entrevistas*, à *análise de documentos* e à *roda de conversa* foram, assim, os meios exploratórios a partir dos quais puderam emergir informações e quadros de situações reais fundamentais para o delineamento de respostas às nossas questões iniciais.

No intuito de descrever analiticamente o *encontro aula de Língua Portuguesa* e caracterizar o processo de apropriação dos *letramentos dominantes* no que respeita ao ensino e à aprendizagem – foco da segunda questão-suporte deste estudo –, foi preciso proceder à observação desse *encontro*, participar dele

tanto quanto possível e buscar depreender, com registro em *notas de campo*, implicações do fenômeno em estudo. Outrossim, na busca por identificar, nesse fenômeno, movimentos em favor do processo de *horizontalização* das *práticas de letramento* dos alunos, a análise de documentos – a exemplo de instrumentos de avaliação aplicados pela professora participante de pesquisa e dos cadernos de produção textual dos alunos – mostrou-se fundamental. Do mesmo modo, caracterizar as *práticas de letramento* dos participantes demandou, tal qual já mencionamos, o uso de: a) *entrevista* semiestruturada – em fase inicial, para o traçado de um perfil ainda preliminar de cada aluno da turma (Apêndice A); b) *entrevistas* com a professora (Apêndices B e C); c) *entrevista* focal – em fase de verticalização do estudo com alunos do grupo focal e suas famílias (Apêndice D); e d) *roda de conversa* – em fase final do estudo, com esse mesmo grupo menor de alunos (Apêndice E). São alguns dos instrumentos próprios da pesquisa qualitativa e que, neste estudo, mostraram-se essenciais no delineamento de especificidades dos sujeitos e de suas interações – neste caso, na *aula de Língua Portuguesa*.

É importante aqui aludirmos ao que recomenda Yin (2005) acerca da utilização de variadas fontes de evidências⁷⁰. De acordo com o autor, no *estudo de caso*, mais do que em outras estratégias de pesquisa, é bastante recomendável o uso de várias fontes – ou instrumentos de geração de dados –, já que isso “[...] permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes” (YIN, 2005, p. 125-126). Não se trata exatamente de um artifício para aumentar a credibilidade do estudo, mas sim de uma demanda das próprias questões de pesquisa (MASON, 1996), que podem ser abordadas sob diversos ângulos, a partir dos diferentes meios de onde emergem dados relevantes.

⁷⁰ O autor em questão faz uso do termo *fontes de evidências* ao tratar do que chama de *técnicas para coleta de dados*, mas ambas as expressões remetem-nos a um movimento de ‘colocar-se diante de’ uma fonte de dados que estão postos, revelados, evidentes e recolhê-los, coletá-los, do modo como se encontram, para dentro da pesquisa. Essa interpretação remete ao que aponta Mason (1996, p. 36) acerca do uso das expressões *collecting data* e *generating data*. A autora defende que esta última expressão alia-se melhor à pesquisa qualitativa, que rejeita a noção de que o pesquisador possa ‘coletar’ informações de forma neutra, em se tratando de dados sociais. Ele está, sim, construindo conhecimentos de forma ativa, a partir de determinados princípios e métodos. Assim, utilizamos teorizações de Yin (2005) sempre submetidas a essa crítica.

Como alerta Yin (2005), no entanto, não é suficiente apenas utilizar essa diversidade de fontes sem que se tenha em conta e em meta a convergência dos dados para a corroboração dos fenômenos a serem analisados. É preciso, portanto, proceder à chamada *triangulação*, a partir da qual se concebe a integração lógica das múltiplas técnicas utilizadas, gerando *linhas convergentes de investigação*, e não os seus desempenhos de modo isolado (YIN, 2005). A seguir, apresentamos cada um dos instrumentos que compõem, de forma articulada, a geração de dados da pesquisa.

3.3.1 Observação e notas de campo

A *observação participante*, um dos instrumentos de geração de dados de que nos valem neste estudo, teve como foco o *encontro aula de Língua Portuguesa*, na turma de sétimo ano campo desta pesquisa. Além das aulas, porém, foram contemplados outros momentos de interação envolvendo participantes da pesquisa, como a ocasião de entrega de boletins na escola. Emergiram, nesses momentos, dados adicionais que contribuíram para a compreensão do contexto mais geral de pesquisa, bem como para o delineamento de características da constituição subjetiva e do cotidiano dos participantes naquela comunidade específica. Mediadas, a todo instante, pelos usos da escrita, essas ocasiões de interação na esfera escolar assumem contornos que nos são caros no ato de compreender tal constituição subjetiva dos participantes.

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 166) definem como *observação direta* o instrumento por meio do qual o pesquisador procede à investigação de dados sem necessariamente se dirigir aos participantes e registra diretamente as informações encontradas – especificamente os pontos pertinentes à geração de dados. Segundo os autores, essa observação constitui a possibilidade de conviver com “[...] os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho [...]” e sua validade se assenta “[...] na precisão e no rigor das observações, bem como no contínuo confronto entre as observações e as hipóteses interpretativas” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1992, p. 197).

Nossa escolha, para o percurso empreendido, foi pela *observação participante de tipo etnográfico* – ainda que não tenhamos realizado imersão prolongada na comunidade campo de

pesquisa ou participação efetiva nas atividades dos participantes, como o fazem os etnógrafos. Na aproximação com a etnografia de fato, admitimos que a observação realizada não pode estar livre de ‘mediação’, uma vez que a presença do pesquisador é interferente, não invisível e geradora de comportamentos (próprios das situações de monitoramento). Assim, a escolha pela *observação participante* se estabelece na premissa teórica de que o observador interfere, inevitavelmente, no contexto de produção dos dados (HAGUETTE, 2001; FLICK, 2004) da pesquisa: “[...] o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” (ANDRÉ, 2008, p. 26). O único método em que isso não ocorreria seria na *observação não participante* – uma tentativa de se observar acontecimentos em seu desenrolar natural com o firme propósito de influenciá-los o mínimo possível (e no caso da *observação secreta*, eliminar a influência sobre o campo), mas que enfrenta problemas no que tange à ética da pesquisa (FLICK, 2004; YIN, 2005):

[...] ao abster-se de interagir com o campo, o pesquisador acaba ocasionando problemas na análise de dados e na avaliação de interpretações, devido às restrições sistemáticas na revelação da perspectiva interior do campo e das pessoas observadas. Essa estratégia está mais associada a uma compreensão dos métodos baseada na pesquisa quantitativa e padronizada. (FLICK, 2004, p. 152).

A *observação participante*, em contraponto, é um dos meios mais enriquecedores, segundo André (2008, p. 27), para a aproximação efetiva do pesquisador com “[...] os sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.” Por meio dela o pesquisador, inserido no campo, busca observar os fenômenos de interação humana sob a perspectiva dos membros envolvidos – além do seu próprio ponto de vista. A influência do observador sobre o que é observado precisa ser considerada ao longo de todo o processo de registro e análise dos dados, e por isso é imprescindível ao pesquisador uma percepção sensível sobre o papel que ele próprio está desempenhando no campo da observação e, principalmente, sobre a percepção que os participantes têm desse papel (DURANTI, 2000). Para tanto, ele

precisa encontrar uma conduta apropriada e também um local adequado de onde possa observar. Esse local é descrito por Duranti (2000, p. 146-147) como uma espécie de *ponto cego*, que o pesquisador deve escolher não apenas para tentar interferir o mínimo possível, tampouco para dissimular sua presença no campo, mas, sobretudo, para buscar aproximar-se ao máximo do que seria o lugar de um participante propriamente dito.

É possível afirmar que a busca por esse ‘ponto cego’, por esse grau mínimo de interferência, com reconhecida participação, mostrou-se uma das etapas mais desafiadoras do processo de geração de dados desta pesquisa. Ainda assim, a atividade de observação dentro do ambiente escolar que constituiu o campo, nesse *encontro* específico, facultou-nos imersão essencial na busca de conhecer e caracterizar o processo de apropriação dos *letramentos dominantes* naquela classe e, principalmente, de depreender possíveis movimentos em favor da horizontalização de *práticas de letramento* dos alunos.

Com esse foco previamente delineado – as diretrizes orientadoras deste instrumento de pesquisa encontram-se dispostas no Apêndice F – e naquela *unidade* específica escolhida, procedemos ao chamado *estudo de caso intrínseco* (ANDRÉ, 2008, p. 19), buscando vivenciar o maior número possível de experiências naquele ambiente, acompanhando as aulas de Língua Portuguesa ministradas pela professora participante do estudo na turma campo de pesquisa. Nosso propósito inicial era acompanhar as aulas ao longo de um semestre, gerando dados eminentemente por meio de *observação* e *notas de campo*, *entrevistas* e *pesquisa documental*. Por razões que apresentaremos à frente, no capítulo de análise, esse período de observação foi abreviado, totalizando, ao invés dos quatro meses correspondentes ao primeiro semestre letivo, três meses de acompanhamento das aulas.

O registro da observação foi feito primordialmente por meio de *notas de diário de campo*, instrumento no qual se descrevem os *eventos* observados, os ambientes, o contexto de modo geral, em atenção às particularidades do campo. Yin (2005) faz referência às *notas para estudo de caso* como instrumento componente de um banco de dados que o estudo deve ter, o qual servirá para alimentar o relatório da pesquisa e também para consultas posteriores. Duranti (2000), por sua vez, propõe a descrição em forma escrita como um dos instrumentos de registro de observação, o qual, em comparação com os instrumentos eletrônicos (gravação sonora e

audiovisual), revela larga vantagem ao materializar a expressão de um olhar sobre o objeto, com as devidas seleções feitas pelo observador. O resultado, como afirma o autor, é um material ‘editado’ já em sua produção.

Ainda no sentido comparativo entre a estratégia das *notas de campo* e outras ferramentas de registro, Duranti (2000, p. 164) faz a ressalva de que os registros em notas “[...] aportan una dimensión experiencial, subjetiva de ‘haber estado allí’, que no está al alcance de la vista ni del oído en la grabación [...]”⁷¹. De acordo com o autor, ambas as técnicas, longe de serem excludentes entre si, podem ser usadas simultaneamente, complementando-se. É preciso considerar, contudo, que em certos momentos utilizar *notas de campo* ao invés de gravações é uma opção importante no tocante ao grau de espontaneidade que se pode obter durante interação com ou entre os participantes. Nesta pesquisa em específico, o instrumento da *observação participante* relativa ao contexto das aulas ministradas pela professora participante de pesquisa, na turma selecionada, já carrega, por si só, significativo grau de interferência e consideráveis limitações no tocante à espontaneidade – do que trataremos nos capítulos posteriores a este –, e isso, somado a uma proposta de registro gravado, poderia comprometer ainda mais o processo de geração de dados. A opção, aliás, pelas notas manuscritas em pequena caderneta, ao invés de digitadas com o uso de computador portátil durante as aulas, deu-se por esse mesmo empenho em minimizar uma interferência que já entendíamos bastante substantiva, como explicitaremos mais adiante. Para maior aproveitamento desse instrumento que são as *notas de campo*, à medida que foram produzidas, foram sendo digitadas, numeradas, identificadas quanto a data e local de registro e organizadas em arquivos, a partir das diretrizes de análise explicitadas em seção à frente.

3.3.2 Entrevista

Entre os instrumentos de geração de dados, a *entrevista* é um meio essencial em se tratando de *estudos de caso*, e mesmo no âmbito mais geral da pesquisa qualitativa. Neste estudo, as entrevistas foram realizadas com a professora participante de

⁷¹ Tradução nossa: “[...] ofrecen una dimensión experiencial, subjetiva de ‘ter estado allí’, que no está al alcance de la vista ni del oído en la grabación [...]”.

pesquisa e com os alunos da turma selecionada para este estudo em que ela leciona. Em um primeiro momento, reiteramos, foi nosso propósito realizar uma *entrevista semiestruturada* (FLICK, 2004) com todos os alunos (Apêndice A) para, em um segundo momento, tendo definido o ‘grupo focal’, realizar entrevistas do tipo *focal* (FLICK, 2004; LAKATOS; MARCONI, 2007) com as famílias dos alunos desse grupo especificamente (Apêndice D). O foco da aplicação desse instrumento foi depreender as representações dos participantes de pesquisa acerca dos usos da escrita.

As entrevistas com a professora AMN foram ao todo três, e objetivaram obter informações tanto sobre suas *práticas de letramento* quanto acerca de atividades didático-pedagógicas com os *letramentos dominantes* por ela empreendidas – na busca de depreender o potencial dessas atividades para a *horizontalização* das *práticas de letramento* dos alunos durante suas aulas. A depreensão das *práticas de letramento*, nessas entrevistas, fez-se por meio de questões que tematizavam *eventos de letramento* de que participa a docente em suas rotinas doméstica, profissional, familiar e também em outros contextos. Foram fundamentais, entretanto, as questões voltadas à sua constituição familiar, à sua formação escolar e acadêmica, às suas experiências com os *letramentos vernaculares* e com os *letramentos dominantes*, enfim, à sua historicidade na relação com os usos da escrita.

A outra face do processo de entrevistas esteve voltada aos alunos e a suas famílias, contemplou movimento semelhante ao que foi descrito quanto às entrevistas com a professora participante de pesquisa. Por meio da *observação* aos valores atribuídos a diferentes usos da escrita por parte dos sujeitos participantes da pesquisa buscamos conhecer o cenário social em questão para, então, empreender a análise qualitativa pretendida. Nesse sentido, vale evocar André (2008, p. 47) e suas concepções acerca da natureza das pesquisas qualitativas: “[...] o mundo do sujeito, os significados que atribuí às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.”

A etapa de formação de um grupo específico de alunos para entrevistas do tipo *focal*, norteadas pela primeira questão-suporte deste estudo demandou, assim, um processo de *entrevistas semiestruturadas* (FLICK, 2004) com cada um dos alunos – entrevistas individuais de configuração mais breve, feitas na

escola, no período inicial de imersão em campo. A partir da aplicação desse primeiro instrumento, cujo roteiro de questões encontra-se no Apêndice A, pudemos delinear um perfil inicial dos alunos da Turma 701 quanto às suas experiências com a escrita no cotidiano para, então, definir o ‘grupo focal’ de estudantes. Com o grupo formado, verticalizamos esse processo de compreensão, em novas *entrevistas* (a partir do que está disposto no Apêndice D), das quais participaram as famílias – representadas, neste caso, pelas mães, que se apresentaram como responsáveis por nos receber em suas casas – de cada um dos quatro participantes selecionados para o grupo.

O papel primordial da *entrevista semiestruturada* foi favorecer o traçado de um perfil preliminar da classe para que, na ocasião da formação do ‘grupo focal’, pudéssemos contar com alunos que, salvaguardada a subjetividade de cada um, fossem representativos da configuração socioeconômica e cultural da classe como um todo. Com efeito, essa entrevista com os 27 alunos da turma serviu para delinear um perfil geral e trazer informações fundamentais para a formação do grupo menor de alunos; é possível afirmar, contudo, que a seleção se deu primeiramente por um critério de eliminação e, em seguida, pela seleção propriamente dita. Expliquemos melhor: entre os alunos que compunham a turma, aqueles que apresentavam certas particularidades, como desempenho (em atividades da disciplina) muito superior à média da turma, proveniência de família em que pai e/ou mãe cursaram Ensino Superior, dificuldades de aprendizagem interpretadas pelo corpo docente da escola como possível patologia e especificidades afins, foram dispensados, já que buscávamos representantes que pudessem caracterizar o perfil prevalecente na classe. Em seguida, procuramos selecionar aqueles alunos que se revelaram mais comunicativos durante a entrevista e, portanto, com os quais foi possível estabelecer interação mais efetiva, já que as interações vindouras demandariam essencialmente verbalização de suas experiências quanto aos usos da escrita e quanto às aulas de Língua Portuguesa.

Como a intenção, prevista desde o projeto, era delimitar um ‘grupo focal’ de quatro a cinco estudantes, para que pudéssemos empreender o processo de visitação às famílias no tempo de um semestre letivo, nessa etapa anterior pré-selecionamos oito alunos dentre os que correspondiam ao perfil genérico da turma e cujas famílias poderiam ser convidadas para a participação na pesquisa.

A seleção seguinte estaria condicionada à resposta das famílias ao convite, que se deu por meio de um bilhete entregue aos alunos, endereçado aos seus pais (Apêndice G). Os convites foram primeiramente direcionados a quatro alunos, e apenas um deles foi objeto de negação; em seguida, enviamos convite aos pais de outro aluno, e diante da resposta positiva, fechamos o grupo com os quatro participantes já mencionados.

O passo seguinte foi, ainda com foco na primeira questão-suporte da pesquisa, depreender as *práticas de letramento* dos participantes do estudo por meio de entrevistas do tipo *focal e roda de conversa* (respectivamente Apêndices D e E), tanto quanto via interações informais, levadas a termo quando da *observação participante* e, principalmente, quando da visita às famílias. O processo de visitação às famílias, momento delicado e rico da pesquisa, fundamentou-se, em boa medida, naquele levado a termo em nosso grupo por Euzébio (2011), erigido à luz de Lahire (2008 [1995]), e compreendeu uma visita longa às famílias, com uma entrevista do tipo *focal*, que visava conhecer mais efetivamente a historicidade e as vivências com a escrita que têm lugar nas casas dos sujeitos envolvidos no estudo. O primeiro momento das visitas foi dedicado à leitura, em voz alta, do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice H), aprovado junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, seguida do assentimento dos participantes de pesquisa; na sequência, minha interação com tais participantes teve como eixo estruturador o roteiro de questões que se encontra no Apêndice D, e foi registrada com o auxílio de gravador.

O roteiro inicial de questões dirigidas aos participantes de pesquisa procurou abranger *eventos de letramento* nas *esferas doméstica, profissional* e em outras, a historicidade quanto aos usos da escrita e as valorações acerca deles, bem como compreensões e valorações relativas à escolarização, à escola campo e ao ensino de Língua Portuguesa. Apesar da elaboração de um roteiro de entrevista, no entanto, partimos para esses momentos de interação com os participantes de pesquisa tendo em vista que são inerentes à pesquisa qualitativa e ao estudo de caso a flexibilidade e a sensibilidade de que tratam, respectivamente, Mason (1996) e André (2008). Desse modo, estivemos receptivos a novas questões, pontos importantes, temas outros que surgiram no percurso e que mereceram ser explorados.

Como já mencionamos, a interação com as famílias, no ato das visitas a suas casas para o que chamamos de ‘conversa’ – o termo *entrevista* foi evitado sempre que, na relação com as mães dos alunos, percebemos que pudesse causar constrangimento ou intimidação – foi uma etapa bastante rica no processo de compreensão das *práticas de letramento* dos alunos participantes deste estudo, e isso certamente se deu, entre outros motivos, pela forma ‘aberta’ com que procuramos conduzir as entrevistas. De acordo com Flick (2004, p. 89), o crescente interesse, no âmbito da pesquisa qualitativa, pelas entrevistas deve-se “[...] à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário”.

Assim, diretrizes preliminares foram de fundamental importância para a condução das entrevistas – sobretudo para as ocasiões em que a interação esteve atravessada por contingências contextuais imprevistas, como falta de tempo ou disposição do participante para uma interação longa –, mas concebíamos, desde cedo, que muitas das questões surgiriam na ocasião da imersão em campo e, principalmente, no contato direto com os participantes. Como era esperado, as interações foram mais ricas quanto mais próximas de uma efetiva ‘conversa’ puderam ser, o que não comprometeu a manutenção do foco da pesquisa; ao contrário, permitiu a sua verticalização, como mostraremos nos capítulos analíticos.

Em se tratando do equilíbrio necessário às entrevistas para que contemplem, ao mesmo tempo, foco e espontaneidade, ao explicar sobre o critério do *espectro*, próprio da entrevista focal, Flick (2004, p. 89) pondera o seguinte: “Por um lado, deve ser dada a chance ao entrevistado de introduzir tópicos próprios e novos na entrevista. Por outro lado, a dupla tarefa do entrevistador é aqui mencionada: abranger gradualmente o espectro do tópico (contido no guia da entrevista), introduzindo novos tópicos ou iniciando mudanças no que tiver sido escolhido.”

Além desse aspecto, é preciso ter em conta, como fator axial desse procedimento, a visão de que uma *entrevista* é um acontecimento de interação social entre pessoas (HAGUETTE, 2001), uma situação real em que o entrevistador está inevitavelmente envolvido, não como alguém que puramente *coleta* informações, mas que participa de um processo do qual

emergem os dados – por vezes aqueles perseguidos previamente, por vezes dados inimagináveis até a ocasião. Por esse viés, temos também consciência de que quaisquer dos registros obtidos são recortes feitos e que nem mesmo opiniões declaradas pelos participantes são retratos objetivos de uma realidade, mas sim reflexões acerca dessa mesma realidade (DURANTI, 2000). Mason (1996, p. 40) chama a atenção para isso: “If you are interested in people’s interpretation and understanding you must bear in mind that talking to people will not enable you to get inside their heads, and that you only be able to gain access to those interpretations and understandings which are revealed in some way in an interview⁷²”.

Ainda assim, adotamos esses instrumentos na busca de gerar dados subjetivos que nos permitissem responder à questão geral de pesquisa e a seus desdobramentos sem, porém, deixar de prezar pela objetividade – no sentido da qualidade dos dados e da não dispersividade quanto aos objetivos e às questões iniciais – e pelo grau moderado de interferência por parte do pesquisador. Nesse ponto, concordamos novamente com Haguette (2001, p. 87): “O fato de não crermos que a ciência tenha sido historicamente neutra não nos convence de que a objetividade como um ideal não deva ser perseguida.” No intuito, enfim, de gerar dados de forma enriquecedora nesta etapa da pesquisa, as entrevistas foram transcritas de acordo com os padrões de Análise da Conversa, cujas convenções serão posteriormente apresentadas.

3.3.3 Rodas de conversa

Além dos instrumentos já mencionados, na etapa de geração de dados também utilizamos as *rodas de conversa*, procedimento cujas teorizações são ainda iniciais, mas que se aproxima do que alguns autores, a exemplo de Gatti (2005), designam como *grupos focais*: “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um item, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal [...]” (GATTI, 2005, p. 7). A relação entre as *rodas de*

⁷² Tradução nossa: “Se você está interessado na interpretação e na compreensão das pessoas você precisa ter em mente que falar com as pessoas não irá lhe permitir entrar em suas cabeças, e que você só poderá acessar aquelas interpretações e compreensões que são de algum modo reveladas em uma entrevista.”

conversa e os *grupos focais*, no que tange aos pontos de contato entre um e outro instrumentos, leva-nos a fundamentar o uso das primeiras a partir de teorizações acerca destes últimos.

Estruturado na década de 1940 por Robert Merton (DE ANTONI et al., 2001), o modelo dos *grupos focais* foi largamente empregado durante os anos setenta e oitenta em pesquisas na área da comunicação, e a partir também dos anos oitenta é retomado com adaptações para incorporar-se às pesquisas em ciências sociais e humanas (GATTI, 2005). A mobilização de um *grupo focal* como fonte para geração de dados em pesquisa de natureza etnometodológica tem como base a constituição de um grupo cujos participantes tenham vivências relacionadas ao tema a ser discutido e cuja exposição de seus pontos de vista possa oferecer dados relativos às suas experiências cotidianas (GATTI, 2005). Nessa interação proposta, o pesquisador assume papel de moderador, de agente que conduz o grupo sem incidir diretamente nele. Para isso, ele costuma ter um roteiro preliminar para o trabalho, no intuito do levantamento das questões relevantes ao seu estudo, e precisa conduzir o grupo de modo a manter o foco da discussão no tópico apresentado (DE ANTONI et al., 2001).

Os dados gerados por meio desse instrumento comumente atingem dimensão volumosa e tocam questões de natureza complexa. De acordo com De Antoni *et al.* (2001), uma das vantagens desse recurso é que ele promove, entre os participantes, *insights* acerca de crenças e atitudes suas e dos outros, as quais se revelam na troca de experiências e de opiniões entre os participantes do grupo. Assim, o instrumento é largamente utilizado para investigar comportamentos complexos e motivações.

Apesar de não serem instrumentos idênticos, *rodas de conversa* e *grupos focais* estão fortemente imbricados no tocante à estratégia metodológica da interação coletiva que dá espaço à manifestação de pontos de vista dos participantes sem que haja, necessariamente, o movimento de perguntas e respostas, que caracterizaria uma entrevista coletiva. A proposta que ora delineamos para a *roda de conversa* emerge do conceito de *grupo focal*, ganhando, porém, contornos mais convergentes com o ideário que fundamenta esta pesquisa. Tomamos a *roda de conversa* na perspectiva do *encontro* (PONZIO, 2010) de sujeitos historicizados (GERALDI, 2010b), responsivos ativos (BAKHTIN, 1997 [1979]), o que lhe confere *status* não de mera

técnica de geração de dados, mas de interação efetiva, no sentido que Volóshinov (2009 [1929]) dá ao termo.

Diferentemente do que se prevê para os *grupos focais*, entendemos que, nas *rodas de conversa*, é possível prescindir do ato de estabelecer previamente o local, a duração, o número de encontros e os temas de registro. Por esse motivo, apesar de termos traçado previamente alguns enfoques a serem contemplados na discussão com o grupo, o delineamento de uma espécie de roteiro para a *roda de conversa* que realizamos – e que se encontra no Apêndice E – somente se deu após termos conhecido mais de perto os participantes de pesquisa por meio das entrevistas, e pouco tempo antes do acontecimento em si mesmo. Essa é, aliás, uma condição para que a *roda de conversa* se realize conforme tal e seja efetiva na geração de dados como os que buscamos nesta pesquisa. Depois de conhecer os participantes de pesquisa em suas rotinas escolares, e após ter visitado suas casas, portanto tendo conhecido aspectos de sua historicidade, pudemos traçar, já com o olhar interpretativista, os temas motivadores para a *roda de conversa*. Ainda assim, o intuito não foi restringir os temas da interação entre tais participantes, mas assegurar a manutenção do foco principal de discussão voltado ao objeto em estudo – e por isso o uso dos *gatilhos*. Com o propósito primordial da escuta, no entanto, o intuito foi fazer com que o foco nas questões de pesquisa não se sobrepusesse ao movimento espontâneo da interação, cerceando os conteúdos da conversa, de modo que as contribuições surgissem em resposta ao chamado para a discussão motivadora.

Em nosso espectro de abordagem, tematizar vivências relacionadas aos usos da modalidade escrita da língua em situação de interação desse tipo, a *roda de conversa* afigurou-se como oportunidade de *encontro* mediado pela linguagem cujos desdobramentos revelaram-se frutíferos. A *roda de conversa* tinha como objetivo gerar respostas a ambos os eixos da pesquisa: depreender as *práticas de letramento* dos alunos do grupo focal, tanto quanto suas percepções sobre a apropriação dos *letramentos dominantes* nas aulas de Língua Portuguesa de que participam. Além disso, o momento foi dedicado à busca de respostas a questionamentos surgidos ao longo da pesquisa, dúvidas que emergiram no percurso das etapas anteriores e que necessitavam da ausculta mais efetiva da voz dos estudantes do grupo.

Na *roda de conversa* realizada com os quatro participantes do grupo (Apêndice E), a proposta foi manipular materiais

pedagógicos, como os cadernos desses alunos, as provas bimestrais aplicadas, textos produzidos por eles e o livro didático, e a partir disso levantar algumas questões para o grupo, incentivando os alunos a uma conversa sobre suas experiências no *encontro aula de Língua Portuguesa*.

O intuito foi trazer à tona, por meio da interação ocasionada pela *roda*, a dimensão axiológica e as vivências daqueles sujeitos no que tange aos usos sociais da modalidade escrita da língua (primeira questão-suporte) e a seu processo de apropriação dos *letramentos dominantes* (segunda questão-suporte), foco deste estudo. Em nosso entendimento, a verbalização de seus posicionamentos, suas lembranças, suas insatisfações propiciou a emersão de elementos fundamentais para a compreensão que buscávamos, para as inteligibilidades que procurávamos tecer naquele campo de estudo.

3.3.4 Pesquisa documental

Quanto aos dados documentais, esta pesquisa abrangeu algumas fontes importantes para o delineamento do perfil socioeconômico dos alunos e de suas famílias (no caso do ‘grupo focal’), além de materiais como boletim de desempenho do ‘grupo focal’ e provas escritas (avaliadas pela professora) relativas ao primeiro bimestre letivo, assim como cadernos, livro didático e *artefatos de eventos de letramento* (HAMILTON, 2000) da *esfera familiar*, os quais contribuíram para o delineamento das *práticas de letramento* dos alunos.

É comum a quase todos os *estudos de caso*, de acordo com André (2008), a análise de documentos em suas mais diversas formas – documentos pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. Os documentos, segundo essa autora, “[...] são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados.” (ANDRÉ, 2008, p. 53). Tanto os registros formais quanto os documentos mais relacionados às atividades escolares dos alunos foram analisados na triangulação com os dados gerados no processo das entrevistas e na *roda de conversa*. Por vezes, um mesmo aspecto observado em determinado documento passou também por escrutínio durante entrevista e, mais tarde, novamente na *roda de conversa*.

De acordo com Mason (1996), as fontes documentais são um importante método da pesquisa social e há diversas formas de gerar dados a partir de documentos, além de haver variados tipos de documentos. A autora esclarece que, entre as fontes documentais cuja base é textual, há os documentos preexistentes à pesquisa – livros, jornais, testamentos, manuais, etc. – e há aqueles produzidos para ou através da pesquisa – diários, cronogramas, tabelas, listas. Esse tipo de fonte de dados tem inúmeras vantagens, no tocante à credibilidade, à capacidade de revisitação e checagem (MASON, 1996; YIN, 2005), entre outras implicações. Em virtude disso, por vezes, no uso desse tipo de estratégia de pesquisa, esquece-se de que esses dados, como quaisquer outros, precisam ser lidos e interpretados, avaliados, submetidos a um escrutínio crítico. Assim, não perdemos de vista a importante ressalva feita por Mason (1996, p. 73):

It is tempting [...] to see documents as providing hard or especially legitimate evidence, but your epistemology should be more critical than this, and you should exercise a high degree of sophistication and scepticism in the reading and interpretation of documents just as you would with visual images.⁷³

Os dados gerados a partir das fontes documentais contempladas neste estudo foram relevantes como elementos complementares às informações geradas pelos demais instrumentos, fundamentais sobretudo para a triangulação dos dados. De todo modo, a natureza desses documentos, a exemplo do livro didático, torna-os, por si sós, ricos objetos de estudo crítico, quando analisados em seu contexto histórico-social.

3.4 DIRETRIZES PARA ANÁLISE DOS DADOS

Durante o processo de pesquisa, sobretudo no período de trabalho em campo, articularam-se a todo tempo procedimentos

⁷³ Tradução nossa: “É tentador [...] ver os documentos como fornecimento de provas ou evidências especialmente legítimas, mas sua epistemologia deve ser mais crítica que isso, e você deve exercer um alto grau de sofisticação e ceticismo na leitura e interpretação de documentos, assim como faria com imagens visuais.”

que são analíticos, pois as escolhas e os recortes feitos foram em busca de suprir questões teóricas, avaliar pertinências, confrontar fundamentos do próprio estudo (ANDRÉ, 2008). Findada, entretanto, a etapa de geração dos dados, essas informações foram sistematizadas, de acordo com algumas categorias criadas para tal. Nessa sistematização, procuramos elaborar compreensões que relacionassem, a um só tempo, a fundamentação teórica, os dados empíricos e as proposições da pesquisa em si.

Para tanto, foi preciso lançar mão de categorias capazes de nos oferecer um escrutínio cuidadoso do processo e uma interpretação possível para fatores complexos da vida humana, depreensíveis no recorte desta pesquisa. A análise de *práticas de letramento*, construção histórica de grupos sociais, envolve questões de pertencimento cultural e o agenciamento de estratégias linguísticas específicas, observáveis na interação entre os sujeitos. Estamos lidando, como já mencionado, com sujeitos historicizados, que carregam para o *encontro* seus valores e suas experiências acerca do uso da modalidade escrita da língua, e nisso está a riqueza de dados que emergem em campo, sob o olhar e a ausculta que a ele dedicamos.

No intuito de sistematizar as linhas norteadoras da análise interpretativa desses dados, retomaremos, a seguir, as questões de pesquisa associando-as às proposições do *Diagrama integrado* (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE; MOSSMANN, 2013). O objetivo, aqui, é apresentar o percurso metodológico que levamos a termo na interpretação dos dados.

3.4.1 Questão geral de pesquisa: implicações das *práticas de letramento no encontro*

Considerando a questão geral de pesquisa, entendemos que, para tratarmos do processo de escolarização, precisávamos situá-lo no contexto que escolhemos como foco de nossa atenção, os entornos de vulnerabilidade social, e lembrar que nesses entornos a escola tende a ser a principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995). Sua função e seu compromisso estão em mobilizar *letramentos dominantes*, no intuito da *horizontalização* de conhecimentos dos sujeitos, o que se efetiva de formas diferentes para diferentes sujeitos (KALANTIZIS; COPE, 2006).

Sendo assim, importou-nos desenvolver compreensões acerca das possíveis implicações da constituição histórica dos

alunos e da professora, no que respeita aos usos da modalidade escrita da língua, no processo de escolarização. O caminho que adotamos para avançar nessa compreensão, nos faz ver que esse movimento se efetua num percurso que tem raízes nas *práticas de letramento* e floresce nos *eventos de letramento* – percurso sugerido no *diagrama integrado* já registrado em capítulo anterior, o qual ora observaremos em partes, conforme a natureza de cada questão-suporte.

3.4.2 Primeira questão-suporte: as *práticas de letramento* dos *interactantes*

A primeira questão-suporte contemplou a apreensão das *práticas de letramento* de participantes de pesquisa que ocupam diferentes papéis no *encontro* foco de nossa atenção: de um lado está o grupo de alunos, de outro o professor.

Quadro 2 – Diretrizes analíticas para a primeira questão-suporte.

Questões de pesquisa	Diretrizes de análise e instrumentos de geração de dados utilizados	Proposições do <i>diagrama-base</i> para a análise
Questão-suporte nº 1: ‘Como se caracterizam as <i>práticas de letramento</i> docentes e as <i>práticas de letramento</i> discentes em se tratando dos envolvidos no <i>encontro aula de Língua Portuguesa</i> ? Que (não) convergências é possível depreender entre essas <i>práticas</i> ?’.	Desdobramentos analíticos: a) caracterização das <i>práticas de letramento</i> dos alunos (entrevista semiestruturada inicial, entrevista focal em visita às famílias, roda de conversa, pesquisa documental); b) caracterização das <i>práticas de letramento</i> da professora (entrevistas, observação, notas de campo); c) apreensão de convergências e não convergências entre as <i>práticas</i> (dados gerados pelos instrumentos mencionados em <i>a</i> e <i>b</i>).	Considerando o <i>diagrama-base</i> para a análise do <i>encontro aula de Língua Portuguesa</i> , o foco analítico desses três desdobramentos encontra-se na categoria dos <i>interactantes</i> do encontro, no âmbito das práticas de letramento , porque nos importava o “[...] estudo da história dos sujeitos em relação a suas vivências anteriores, a valores que carregam consigo acerca dos usos da escrita em questão, experiências com a escrita e [dis]simetrias nessas mesmas experiências, [...] maiores ou menores convergências entre vivências/experiências/valorações com/da escrita entre os sujeitos [...]”

3.4.3 Segunda questão-suporte: movimentos de horizontalização de práticas de letramento

A segunda questão-suporte focou o processo de apropriação dos *letramentos dominantes*, por meio da esperada ⁷⁴ *horizontalização* das *práticas de letramento* dos alunos. Aqui, a discussão acerca dos usos sociais da escrita recebeu o enfoque do processo de escolarização, com base no *encontro*.

Quadro 3 – Diretrizes analíticas para a segunda questão-suporte

Questões de pesquisa	Diretrizes de análise e instrumentos de geração de dados utilizados	Proposições do diagrama-base para a análise:
Questão-suporte nº 2: ‘No <i>encontro aula de Língua Portuguesa</i> , como se caracteriza o processo de apropriação dos <i>letramentos dominantes</i> no que respeita ao ensino e à aprendizagem? É possível depreender, nesse <i>encontro</i> , movimentos em favor da horizontalização	<p>a) Caracterização do processo de apropriação dos <i>letramentos dominantes</i> (observação e notas de campo, entrevistas com os alunos e familiares, entrevistas com a professora, roda de conversa com os alunos, análise documental);</p> <p>b) depreensão de possíveis movimentos de horizontalização das <i>práticas de letramentos</i>, no que tange à apropriação de <i>letramentos dominantes</i> (análise documental,</p>	<p>O foco dessa análise recaiu sobre os eventos de letramento, pois neles se materializam os processos de <i>horizontalização</i>, tomados no <i>encontro aula de Língua Portuguesa</i>, com a mediação da modalidade escrita da língua. A análise tomou a caracterização dessa <i>esfera da atividade humana</i> que é a escola, com a “datação histórica e caracterização espacial em que se dá o “encontro”, ou seja, nessa dimensão cronotópica, para então proceder à descrição dos <i>interactantes</i> quanto às suas</p> <p>e à</p> <p>e</p> <p><i>encontro que acontece como é</i> aprendizagem.</p>

O delineamento de respostas às questões-suporte mencionadas se deu com base nessas categorias de análise e articulou elementos para responder à questão central desta pesquisa. As duas questões secundárias, em verdade, constituíram desdobramentos auxiliares relevantes para que a análise dos dados gerados na pesquisa lograsse atender à problemática maior.

⁷⁴ ‘Esperada’ é usado aqui considerando que a aula de Língua Portuguesa é institucionalmente espaço para aprendizado das práticas de uso da língua, com especial enfoque à escrita.

4 VIVÊNCIAS, VALORES E EXPERIÊNCIAS: PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS INTERACTANTES E SUA RELAÇÃO COM OS PROPÓSITOS QUE MOVEM O ENCONTRO

“Pensando bem, não há um princípio para as coisas e para as pessoas, tudo o que um dia começou tinha começado antes, a história desta folha de papel, tomemos o exemplo mais próximo das mãos, para ser verdadeira e completa, teria de ir remontando até aos princípios do mundo [...], e ainda assim duvidemos, que esses princípios não foram somente pontos de passagem, rampas de escorregamento [...]”

José Saramago

O primeiro movimento para contemplar, então, nossas questões-suporte configura um olhar voltado à constituição histórica dos alunos e da professora participantes deste estudo, no que respeita aos usos da modalidade escrita da língua. Faremos isso tendo presente as diretrizes descritas no capítulo imediatamente anterior e as bases teóricas das quais vimos tratando, empreendendo, a partir deste capítulo, a análise dos dados gerados ao longo da pesquisa. Trata-se de um processo que toma corpo na busca por atingir os objetivos previamente traçados para o estudo, delineando compreensões que contemplem resposta às questões de pesquisa e desvelando, ainda, contornos do fenômeno em estudo não vislumbrados anteriormente. É possível afirmar, de antemão, que, no percurso desenhado para a pesquisa, emergiram dados relevantes cujas características assinalavam um novo universo de possíveis perguntas.

Importa considerar, no entanto, que nossa questão geral de pesquisa norteou o percurso do estudo e, a partir de seus desdobramentos, seguimos buscando delinear inteligibilidades para ela. Neste primeiro capítulo analítico, trataremos dos pontos pertinentes ao desdobramento inicial da questão geral de pesquisa, cujo foco está na caracterização das *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa – docente e discentes envolvidos no *encontro* aula de Língua Portuguesa – e na identificação de possíveis convergências e não convergências entre essas *práticas*.

Para o desenrolar desse processo analítico, adotamos, como já registrado anteriormente, a articulação proposta no *diagrama*

integrado (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013), de modo que os *eventos de letramento* – observáveis no plano das quatro categorias: *interactantes*, *esfera da atividade humana*, *cronotopo* e *ato de dizer nos gêneros do discurso* – experienciados pelos participantes de pesquisa desvelam a dimensão das *práticas de letramento* que constituem esses sujeitos como usuários da escrita. Dada, portanto, a subjacência dessa dimensão, interessa-nos, para o enfoque do presente capítulo, especialmente a categoria *interactantes*, já que estará em estudo a historicidade dos participantes de pesquisa relativamente às vivências e aos valores que carregam consigo acerca dos usos da escrita. Partindo daí, passaremos também à identificação de eventuais simetrias e dissimetrias, convergências e não convergências entre essas mesmas historicidades.

4.1 HISTORICIDADE E PERFIL PROFISSIONAL NO DELINEAMENTO DAS *PRÁTICAS DE LETRAMENTO* DOCENTES

Seguindo o percurso teórico que vimos enunciando até aqui, cabe evocarmos novamente o olhar vigotskiano sobre a função mediadora da linguagem nas relações intersubjetivas por meio das quais os sujeitos se apropriam da cultura (VIGOTSKI, 1991 [1935]) para destacar que é inevitável, nesse processo, estarem implicadas as vivências dos sujeitos que são carregadas para a relação interlocutiva. Em se tratando dos usos da língua em sua modalidade escrita, o olhar para as *práticas de letramento* dos sujeitos é indissociável do olhar para os lugares que esses mesmos sujeitos ocupam, para as relações que estabelecem nas diferentes *esferas da atividade humana* em que se inserem (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]).

Assim, não só a partir da observação das aulas ministradas pela professora participante de pesquisa, mas também por meio das entrevistas com ela realizadas, a caracterização que aqui fazemos de suas *práticas de letramento* pauta-se nos *eventos de letramento* de que informa participar em sua trajetória histórica e também em sua constituição situada como profissional do ensino de Língua Portuguesa.

Como já registramos, os primeiros contatos com a professora AMN se deram em encontros breves, sem agendamento prévio, na sala dos professores da escola campo de pesquisa. A

equipe de Coordenação Pedagógica do colégio nos forneceu o quadro de horários das aulas e, reiteramos, informou-nos ser ela a única professora de Língua Portuguesa a atuar nas turmas de 6º a 8º anos⁷⁵, de modo que nos dias letivos em que há aulas dessa disciplina, AMN está em sala em todos os horários. Foi preciso, então, encontrá-la nos minutos de intervalo (recreio) para que pudéssemos consultá-la sobre a participação na pesquisa.

(1) *AMN foi solícita e receptiva a essa primeira abordagem. Assim que me apresentei, comentou que no ano anterior havia recebido na escola alunos estagiários da UFSC, que desenvolveram ali um projeto⁷⁶ interessante, e acrescentou que seria ótimo receber novamente iniciativas desse tipo. Esclarecemos, que se tratava de um trabalho de natureza distinta daquele, sem intervenção direta no processo de ensino, mas que, se possível, uma contrapartida nesse sentido poderia ser desenvolvida futuramente. (NC1, 1º mês⁷⁷).*

Em outras ocasiões, ao longo de minha vivência na escola, a professora voltaria a se mostrar receptiva e mesmo desejosa de auxílio na elaboração de projetos de ensino para suas turmas, o que nos abriu, em alguma medida, caminhos para a busca de uma interlocução mais efetiva com ela (com base em MASON, 1998). AMN costuma desenvolver com os alunos atividades extraclasse, com pequenos projetos, ou iniciativas mais pontuais, que promovem entrosamento entre as turmas, ou mesmo o envolvimento de toda a comunidade escolar. Exemplo disso foi a iniciativa dela, em parceria com outra professora da escola, para a pintura das paredes internas laterais das salas de aula do Fundamental II, no que contou com a ajuda dos alunos,

⁷⁵ Dada a recente alteração no currículo, a partir de 2015 a escola passou a ter sua primeira turma de 9º ano, mas durante o ano de 2014 o ciclo do Fundamental II ia somente até as turmas de 8º ano.

⁷⁶ Trata-se de menção a um projeto de estágio docente desenvolvido por alunos da penúltima fase do curso de Letras Português do semestre de 2013.1.

⁷⁷ Os dados de pesquisa inseridos a partir deste capítulo estão numerados sequencialmente até o final deste documento e são identificados de acordo com a seguinte codificação: Nota de Campo = NC; Excerto de Entrevista = EE; Roda de Conversa = RC; notas de campo estão numeradas conforme entrada no Diário de Campo (Ex.: NC2); em todos os tipos, registra-se o mês de geração do dado em relação ao período da pesquisa em campo.

estampando textos diferentes em cada sala: a seguir apresentamos, pospostas, duas figuras com o registro visual de duas das salas da escola.



Figura 4 – Sala azul: pintura e textos realizados em 2013 com alunos.
Fonte: Geração de dados da autora.



Figura 5 – Sala verde: pintura e textos realizados em 2013 com alunos.
Fonte: Geração de dados da autora.

A iniciativa que levou à pintura das salas, em uma ação que envolveu professores e alunos da escola, indicia haver um envolvimento por parte de AMN com fazeres da instituição escolar que extrapola os limites das ações didático-pedagógicas centradas no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, essa atividade em específico corrobora, no delineamento do perfil docente, a característica de AMN de empreender ações voltadas ao disciplinamento e às disposições de ordem na escola, traço de sua ação ao qual voltaremos a tratar posteriormente.

Durante uma das aulas de que participamos, AMN informou aos alunos do sétimo ano que estaria retomando um projeto chamado Biblioteca Aberta, para que eles pudessem escolher livros de literatura: (2) (...) *ela organiza entre os alunos dos oitavos anos um revezamento para manterem a biblioteca funcionando nos minutos que antecedem o início das aulas e nos intervalos do recreio, já que o espaço tem ficado fechado por falta de funcionários.* (NC6, 2º mês). Além dessas ações, ao longo do período em que estive na escola presenciei, por exemplo, apresentações de um trabalho com dramatização de contos adaptados por alunos de sextos anos; homenagem para pais e mães, realizada por alunos dos oitavos anos no dia da entrega de boletins, como registram as notas de campo a seguir; entre outras iniciativas empreendidas por AMN.

(3) *No auditório, as equipes se apresentam no pequeno palco à frente, enquanto os colegas da outra turma, também de sexto ano, prestam atenção. Ao final de cada apresentação todos aplaudem e AMN solicita que os alunos, na verdade os “avaliadores”, comentem sobre o que acharam da dramatização, pontos fortes e pontos fracos.* (NC12, 3º mês).

Ações como a relatada em (3) indiciam haver, no modo de atuação docente, uma busca por promover atividades que facultem aos alunos experiências diversificadas no tocante aos conhecimentos que se dispõe a abordar. Trabalhos dessa natureza não foram presenciados durante nossa imersão em campo em se tratando da turma de sétimo ano selecionada para o estudo. Foi em visita posterior à escola, realizada após a etapa de geração de dados e para fins de acompanhamento do desempenho escolar dos participantes de pesquisa no ano letivo, que presenciamos a

exposição de painéis de uma campanha produzida pelos alunos daquela turma com a temática do *bullying*, como mostra a Figura 6 a seguir.



Figura 6 – Painéis de campanha contra o *bullying*: trabalhos produzidos pela turma 701.

Fonte: Geração de dados da autora.

A produção de uma campanha de conscientização contra o *bullying* que circulasse pela escola figura como sugestão de atividade no livro didático (LD) adotado para a turma – e, em boa

medida, linearizado⁷⁸ –, em capítulo que abordava esse tema. Características desse material didático e da forma como é adotado por AMN serão discutidas no próximo capítulo desta dissertação. Por ora, e por não dispormos de mais dados acerca dessa atividade, empreendida meses após nosso período em campo, interessa-nos, na inserção deste dado, registrar que ações dessa natureza são empreendidas por AMN e corroboram nossa percepção acerca do seu envolvimento com iniciativas diversificadas que extrapolam os limites da sala de aula e que buscam contribuir para a instauração de condutas de bom comportamento e ordem na escola.

A homenagem aos pais apresentada no dia da entrega dos boletins – ao final do primeiro bimestre – caracteriza a atuação de AMN no tocante ao seu envolvimento com a comunidade escolar, já que ela foi a responsável pela iniciativa, pela organização e pelo acompanhamento de toda a ação, conforme registramos em diário de campo, do qual apresentamos a seguinte vinheta narrativa:

- (4) [...] *antes da entrega dos boletins, que se daria nas salas de aula, os pais e responsáveis deveriam se dirigir ao auditório para uma apresentação surpresa. Um grupo de alunos do oitavo ano fez uma apresentação musical em homenagem aos pais. AMN comenta comigo que eles vêm ensaiando há um tempão e que recentemente cantaram, em sala, para ela, o que a fez mobilizá-los para esta apresentação maior. Quem abre a apresentação é AMN, explicando seu propósito. [...] Muitos pais se emocionam. Após a música, AMN chama um aluno que tem um texto para ler; ele vai à frente e, emocionado, lê uma carta para os pais, que estão presentes; AMN segura o microfone para ele e o auxilia toda vez que vacila na leitura, devido ao choro. Ao final, os pais vão à frente abraçar o menino; AMN retoma a fala, com os olhos cheios d'água.* (NC 17, 15 de 4º mês).

⁷⁸ Vamos nos valer, ao longo desta análise, de termos como *linearizar/linerização, sequencialmente* e afins, para caracterizar o modo como AMN usa o livro didático (LD) em sala de aula. Estamos cientes de que isso não se dá sem intervenções, mudanças, ressignificações e comportamentos docentes tais, mas compreendemos *linearizar* e correlatos, aqui, como uma ação didática que se vale prevalentemente do conteúdo do LD para se estabelecer e, ainda que conte com atividades eventualmente adicionais, costuma ter como base o LD.

Nessa característica de *AMN*, destaca-se postura firme no que tange ao disciplinamento dos alunos, como já pontuamos brevemente. Esse cuidado foi se desvelando ao longo de minha imersão nas aulas e se evidenciou, também, por meio de relatos de alunos entrevistados e de suas famílias, como se verá mais adiante, podendo ser interpretado como um esforço em prol da manutenção – ou mesmo do resgate – de *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) próprias da instituição escolar, com denotações de ordem e autoridade em favor de condutas comportamentais desejáveis.

Dois meses depois do primeiro contato com a instituição escolar e duas semanas após um breve encontro com *AMN* para apresentar-lhe a dinâmica do estudo e agendar a entrada em sala, foi iniciado o período de observação das aulas na turma escolhida para a pesquisa. É importante, já neste ponto, assinalar que minha experiência direta com o que Duranti (2000) chamou de *paradoxo do observador-participante* se deu, desde o início da imersão em campo, de forma muito marcada e constante. Adentrar o cenário para observá-lo implica fazer parte dele e, naturalmente, influenciá-lo com a nossa presença, influenciar as atitudes dos participantes. E ainda que esse paradoxo estivesse previsto, porque implicado na própria escolha metodológica, constituiu-se em aspecto particularmente saliente neste estudo, do que a nota de campo a seguir é ilustrativa.

- (5) *Ao entrarmos na sala, AMN me apresentou para a turma. Falou genericamente que eu sou “da universidade” e que os estarei acompanhando por um tempo, [...]. Frisou que eles todos estarão sendo avaliados, bem como ela mesma e a escola. [...] De vez em quando ela se dirige a mim – “Professora Hellen, estamos trabalhando a estrutura dos verbos”, etc. Explica, lá da frente, que devido à dificuldade que apresentam em conjugar corretamente os verbos, ela está tendo de fazer “essa atividade mecânica”, e que depois, com base no texto do livro, farão “exercício contextualizado.”, em suas palavras (NC2, 2º mês, primeiro dia de observação).*

Cabe destacar que, em se tratando do fenômeno do *paradoxo* mencionado, a interferência iniciou-se antes mesmo da minha entrada em sala, uma vez que ela foi agendada por AMN, postergando a data inicialmente prevista por mim, o que possivelmente correspondeu a um tempo de ‘preparação’ para me receber em sua rotina, comportamento justificável dado que uma entrada dessa natureza na ambientação escolar é sempre muito delicada e tende a gerar desconforto para o profissional em atuação na classe e, às vezes, para a classe em geral. Em nossa compreensão, um dos desconfortos possivelmente advenha da preocupação quanto ao que a Universidade tende a esperar do trabalho do professor na Educação Básica e, neste caso, do ensino de Língua Portuguesa – daí provavelmente o tom de justificativa quanto à escolha por “atividades mecânicas” de conjugação verbal ao invés do trabalho com textos, com exercícios a eles vinculados (“contextualizados”); uma possível alusão a conteúdos de documentos parametrizadores de ensino ou à vulgarização científica das teorias acadêmicas que parece haver na *esfera escolar* – como registra Borges Neto (2004), sob epistemologia distinta da que nos fundamenta. Respalda essa interpretação o dado de que os conteúdos sobre verbos, da forma como eram trabalhados, constam no livro didático que a docente vinha seguindo; ou seja, a opção temática revela-se ser uma proposição do material didático, mais do que uma elaboração endereçada à singularidade da classe.

Considere-se, também, na vinheta narrativa que corresponde à nota (5), que AMN declarou à turma que eu estaria ali, a partir daquele momento, realizando uma espécie de ‘avaliação’ enquanto os observava, o que, em nossa compreensão, contribuiu para conferir contornos delicados à nossa imersão naquele espaço. Essa condição foi evidenciada em vários momentos, a exemplo de ocasiões em que, ao me dirigir a alguns alunos perguntando-lhes o nome, defrontei-me com hesitações: os meninos, antes de responder, atentavam para saber se eu iria anotar algo em meu diário de campo. Reconhecemos que essa forma de imersão no campo incidiu em alguma medida sobre o processo de geração de dados e, nesses casos, procuramos tornar tal incidência objeto de análise, atentando para recomendações de Durante (2000) acerca das significativas possibilidades de, no trabalho êmico de tipo etnográfico, nos movermos como ‘um elefante em uma loja de porcelana’, o que tentamos evitar, mas cientes do eventual ônus

dessa contingência de observação, assim como cientes do respeito ao campo que nos recebia a aos sujeitos em interlocução naquela *ecologia* (com base em BARTON, 2010 [1994]).

A forma como fui inserida na turma suscitou compreensões de que se tratasse de uma ação coercitiva de minha parte, e minha presença no interior da sala esteve não raro agenciada em favor do já mencionado movimento de manutenção ou retomada da ordem, vinculada às *práticas sociais de referência* escolares (HALTÉ, 2008 [1998]), com implicações disciplinares, para o que nos mantivemos atentos – tendo também presente considerações de Mason (1998) acerca de circunscrições impostas à abordagem interpretativista de que nos ocupamos em capítulo anterior. Compreendemos, ratificamos, essa postura de *AMN* como parte da *ecologia* (BARTON, 2010 [1994]) de suas relações com a turma, a reiteração da ciência da autoridade; eu, como também professora, estava sendo alçada a uma condição distinta dos alunos, e importava a *AMN* que eles estivessem cientes dessa distinção, o que, por implicação, lhes impunha certo disciplinamento diante da minha presença. A vinheta narrativa na seguinte nota de campo indicia comportamentos tais:

- (6) *Logo que entra na sala, AMN passa em algumas carteiras pedindo aos alunos os chamados “Deveres.” [Pausa para falar sobre a suspensão das aulas que havia ocorrido naquela semana devido a uma assembleia de professores] Volta a falar da tarefa que tinha pedido, dizendo ser muito importante, pois notou que, na aula anterior, tiveram muita dificuldade com o pretérito perfeito. “A professora Hellen estava aqui e viu, ela até anotou no relatório dela.”, acrescenta. (NC3, 2º mês).*

A postura de *AMN* no que se refere às exigências disciplinares estende-se das atividades circunscritas às aulas de Língua Portuguesa ao zelo para com as regras gerais da escola – como uso de uniforme, justificativas por escrito em caso de faltas – e normas de comportamento. Não geramos dados relativamente à atuação de outros profissionais da escola, por não fazer parte do foco direto da pesquisa, mas nossa vivência em campo nos permitiu depreender influência salientada de *AMN* na instauração e na manutenção de regras de disciplinamento discente naquela

instituição. Dentre os dados dos quais emerge essa interpretação está, por exemplo, a informação de que foi ela a responsável pela realização dos “espelhos de classe”⁷⁹ em todas as turmas do Fundamental II no ano letivo em questão. Nesse mesmo ano foi implementado pela Coordenação Pedagógica da escola um instrumento chamado Diário de Classe, ou Diário de Turma, em que se registra a rotina da turma (cada uma tem o seu caderno) relativamente ao (não) cumprimento de regras e a incidências de mau comportamento – chamados pela equipe de “ocorrências”. AMN, que já trabalhou com esse tipo de instrumento em outra escola, parece ser uma forte apoiadora dessa dinâmica⁸⁰. Trata-se, em nossa compreensão, de um conjunto de ações que visibilizam realidade distinta da que comumente encontramos na *esfera escolar*, nomeadamente a contraface da manutenção da disciplina. A nota de campo (7), a seguir, compõe o registro de uma aula cujo horário de início se deu após o recreio; não se tratava, portanto, da primeira aula da manhã:

(7) *A professora pega o Diário de Classe e anota os nomes dos alunos que vieram sem uniforme. São dois. Durante a chamada, ela se lembra do espelho de classe e pergunta se já não o havia feito naquela turma. Uns respondem que sim, outros que não lembram. AMN então recomenda que todos tomem seus lugares corretos, ao que eles atendem prontamente. Em poucos instantes, todos estavam sentados em seus novos lugares, com seus materiais. Ela retoma a chamada de onde parou.* (NC3, 2º mês).

⁷⁹ Espelho de classe é a ordenação que se faz em algumas salas de aula para dispor os alunos em lugares preestabelecidos a fim de que não se reúnam por afinidade para formar núcleos de conversa paralela durante as aulas. Definidos os lugares, geralmente é registrado e afixado nas salas uma espécie de mapa, com os nomes dos alunos e a indicação de seus lugares; por isso, às vezes o ‘espelho de classe’ é também chamado ‘mapa de sala’.

⁸⁰ Ao ser questionada sobre a ideia de implantação do Diário na escola, AMN declarou ter comentado, há um tempo atrás, que esse instrumento era utilizado em outra escola em que havia trabalhado e que, neste ano (2014), a Coordenação resolvera implantá-lo. Quando, porém, fizemos esse mesmo questionamento à Coordenadora Pedagógica, o conteúdo da resposta não nos permitiu confirmar ser a proposição de AMN a origem efetiva da adoção do instrumento. De todo modo, em nossa interação com AMN, a natureza e as finalidades desse instrumento pareceram-nos bastante compatíveis com a postura de empenho no disciplinamento discente que entendemos caracterizar sua ação profissional.

Ao longo das interações observadas em sala, e também a partir de interações com os quatro alunos participantes do ‘grupo focal’, pudemos delinear algumas compreensões acerca da incidência dessas ações de *AMN* sobre o comportamento dos alunos e acerca da atitude responsiva – no sentido bakhtiniano do termo – desses mesmos alunos, o que, no decorrer desta análise, será objeto de nossa atenção. Segundo Geraldi (2010a), em se tratando dos processos históricos de constituição da identidade social do professor, erigiu-se no século XVII a identidade da profissão docente sob a função de um *executor*: assinalado pelo contexto mercantilista da divisão social do trabalho, em que ficam claramente apartadas a produção de conhecimentos da transmissão de conhecimentos, o professor é tomado como sujeito que detém o saber previamente construído por outros e o transmite. O profissional é, então, respeitado por deter esse saber e, por isso, autorizado a exercer poder sobre seus alunos, a requerer deles disciplina e comportamento (GERALDI, 2010a). Apesar de haver ainda hoje resquícios dessa identidade social, prossegue o autor, a partir da segunda Revolução Industrial e, sobretudo, no início do século XX constrói-se uma nova identidade para esse profissional, na nova configuração da divisão social do trabalho:

[...] o professor já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros [...] mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula. [...] pois a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor o controle do tempo, da postura e dos comportamentos dos alunos [...] (GERALDI, 2010a, p. 86-87).

Em se tratando dessa discussão acerca do que cabe ou não ao professor hoje, longe da impassibilidade ou desmotivação na qual muitos docentes incorrem devido aos inúmeros elementos complicadores vinculados à profissão – como se depreende em estudos de nosso grupo de pesquisa, a exemplo de Irigoite (2011) –, *AMN* sinaliza para um substantivo comprometimento com a formação dos alunos no âmbito das condutas morais e

comportamentais. Além disso, busca promover, dentro da ordem disciplinar que se propõe a instituir, um conjunto de atividades de ensino, tarefas para casa, pesquisas, leituras, cujo propósito inferimos ser o de que os alunos não fiquem ociosos, que tenham o máximo contato com os conteúdos de ensino que julga serem importantes, no tempo previsto para tal. Dados mais detalhados sobre as ações pedagógicas empreendidas pela professora com a turma serão apresentados no próximo capítulo desta análise.

Após três semanas de imersão nas aulas, em ocasiões de interação mais informal com AMN foi possível conhecermos em parte sua rotina profissional e pessoal, mas foi a partir das entrevistas com ela realizadas que pudemos gerar dados acerca de sua formação inicial, história familiar, contemplando suas vivências com a escrita, sua relação com a leitura literária e implicações axiológicas da sua constituição como professora. Os roteiros utilizados para essas entrevistas, que se deram em dois momentos, encontram-se nos Apêndices B e C desta dissertação.

Com base nessas interações, apresentamos AMN, mulher com 37 anos de idade, nascida em um pequeno distrito do meio-oeste de Santa Catarina, onde estudou até a chamada 4ª série, em uma “escola isolada”, ou escola rural⁸¹. Para dar continuidade aos estudos na Educação Básica, cursou até a 8ª série em escola da rede estadual de uma cidade contígua; e para cursar o Ensino Médio, precisou se mudar para outra cidade. Nas palavras dela:

(8) (...) *o Ensino Médio foi em [nome do município], num colégio interno, mas eu trabalhava, e ganhei meia bolsa porque eu era filha de agricultores, e os outros 50% eu trabalhava na casa de uma família e pagava a escola. Depois eu vim pra cá [Florianópolis] em 94, final de 94, para dar continuidade.* (AMN, EE, 3º mês).

Filha de agricultores descendentes de italianos, ajudou os pais no chamado ‘trabalho da roça’ até os quinze anos de idade, juntamente com os irmãos, mas conta que desde cedo decidiu-se a estudar, vislumbrando outras perspectivas de futuro.

⁸¹ Atualmente, está implicada aqui a ‘Educação do campo’ (BRASIL, 2013), mas não entraremos nesta discussão porque foge ao escopo deste estudo.

(9) (...) *é, digamos, “ah, eu quero estudar”. Lembro muito bem uma manhã de sol, capinando lá naquela lavoura, ai, e era horrível! Com treze anos, doze anos... E eu disse assim “eu quero fazer uma faculdade”. E eu falava “faculdade”, mas, O QUE É uma faculdade, como se faz...*⁸² (AMN, EE, 4º mês).

Os pais de AMN estudaram até a quarta série: a mãe, que sonhava ser costureira, estudou em uma escola convencional, (10) (...) *chegando sempre muito atrasada (...) a mulher não tinha muita chance de estudo na época* (AMN, EE, 4º mês); já o pai estudou, nos anos setenta, pelo projeto Mobral: (11) *O meu pai eu lembro que terminou a quarta série e até hoje matemática, assim, eu o admiro muito, e ele fala que aprendeu no tal de Mobral.* (AMN, EE, 4º mês). Quando questionada sobre o que a teria feito optar por prosseguir com os estudos e, mais tarde, ingressar na universidade, AMN faz menção imediata, como se pode notar, às dificuldades da vida na lavoura. Com relação à participação dos pais nessa sua decisão, os relatos remetem a uma valoração pouco significativa pelos estudos, o que é por ela atribuído à “falta de instrução” – em (12), a seguir – dos pais e parece remeter à compreensão de não haver, naquele contexto rural, perspectivas profissionais associadas a uma formação mais estendida – AMN faz referência mais de uma vez, durante as entrevistas, ao questionamento reportado “O que é uma faculdade?”, para ilustrar que até mesmo o conceito transcendia largamente suas vivências até então.

O desejo de cursar uma faculdade esteve, portanto, mais vinculado às suas *disposições pessoais* (com base em LAHIRE, 2004), o que não significa circunscrever suas escolhas ao espectro dos traços de caráter ou de personalidade, mas relevar que esses traços resultam, sim, “[...] de uma socialização passada, e também da forma das relações sociais através das quais estes traços se atualizam, são mobilizados.” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 18). Havia, assim, em seu imaginário esse desejo de ir à faculdade,

⁸² As convenções adotadas para a transcrição de falas, com base em padrões da Análise da Conversa, são as seguintes: (...) suspensão de trecho da transcrição; [] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas; (()) comentários do analista; ... pausa de pequena extensão; (+) pausa breve; (+++) pausa longa; ::: alongamento de vogal na fala; / corte brusco; MAIÚSCULAS: alteração de tom de voz com efeito de ênfase; “aaa” discurso reportado; ‘aaa’ leitura de texto.

certamente atrelado ao vislumbre de uma opção de vida diversa daquela que então levava e notadamente associado a exemplos de sucesso, na família e fora dela, como marca o excerto de entrevista a seguir:

(12) (...) *no primeiro momento a ideia... porque eu ouvia muito de um primo que tinha se formado, lá de [nome de município vizinho], em Engenharia Ambiental. “NOSSA, ele fez uma FACULDADE de Engenharia”. Depois, eu fui para [nome do município], no Ensino Médio, aí eu ouvia muito a história dos outros, que eles moravam na cidade, meus pais não tinham muita instrução, então não tinha... Depois, essa família que me levou para [nome do município] e que me trouxe pra cá [Florianópolis], com a qual eu morei dez anos... é::: aí eu fui vendo que um era advogado, outro::: o neto da família fazia isso, outro fazia aquilo. Quando eu vim pra cá consegui fazer vestibular pra MEDICINA... (risos) eu não sei por quê. (AMN, EE, 4º mês).*

No excerto de entrevista, AMN refere-se à família com quem morava e para quem prestava serviços no período em que cursou o Ensino Médio na cidade próxima a sua terra natal. Mais tarde, em 1994, a mesma família mudou-se para Florianópolis e com eles AMN conviveu por mais sete anos, até se casar. O exemplo na própria família, marcado pelo primo engenheiro, e pelas histórias de outros jovens, certamente de contextos socioeconômicos mais privilegiados, é marcante em sua trajetória, e nos remete a Gee (2004a), segundo o qual as vivências com a cultura escrita têm estreitas implicações com as relações interpessoais do entorno imediato dos sujeitos e, como mostram Maciel e Lúcio (2010), a *externalidade positiva* influencia os movimentos do sujeito em relação à maior imersão na cultura escrita.

As *práticas de letramento* de AMN podem, aqui, ser delineadas nos planos da *esfera de atividade humana* e do *cronotopo*, na remissão ao *diagrama integrado* que adotamos, uma vez que vão se constituindo à medida que seu trânsito por diferentes *esferas* vai lhe facultando interação com valorações da escrita diversas das que tinha até então. Em se tratando dos

diferentes *domínios da vida* – que aqui tomamos por *esferas de atividade humana* na convergência com o ideário bakhtiniano – e dos usos da escrita que neles têm lugar, importa retomar Barton (2010 [1994]) e a metáfora da *ecologia*, para elucidar que a relação entre esses distintos *nichos ecológicos* dá origem às diferentes *práticas de letramento*.

Importa observar que, embora cada *nicho* exerça uma força particular sobre essas mesmas *práticas*, a valoração que AMN passa a nutrir pelos estudos – e, dentro disso, por determinados campos de atuação profissional – tem origem na *esfera escolar* e em sua ‘nova’ *esfera domiciliar*. E como destaca Barton (2010 [1994], p. 39): “The home is a particularly important domain in that it is the site for a wide range of activities [...]”⁸³, o centro para onde convergem usos de outras *esferas*. O mesmo autor assevera que, apesar de haver transferências e sobreposições entre os vários *domínios*, “[...] home and school remain separate domains where certain literacy practices are sustained, nurtured and legitimized while others are not.”⁸⁴ (BARTON, 2010 [1994], p. 39). A elevada representatividade desses domínios no tocante à valoração do letramento está fortemente ligada à natureza cultural do processo de apropriação dos usos da escrita (GEE, 2004a) e, portanto, de todo o seu referencial axiológico.

Gee (2004a), ao distinguir *processos culturais* de aprendizagem – entre os quais aloca a aprendizagem da leitura – dos *processos naturais* e dos *instrucionais*, defende que os primeiros envolvem observação, disponibilização de ferramentas ideais, incentivo e, mais que isso, a conscientização, por parte dos sujeitos aprendizes, de que há uma identidade socialmente significativa, atrelada ao objeto de aprendizagem, que lhes compete adquirir como condição para sua participação em determinado grupo cultural. Assim, afirma o autor em outra obra:

La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, [...] Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o consciencia de si misma

⁸³ Tradução nossa: “A casa é um domínio particularmente importante na medida em que é o local para uma ampla gama de atividades [...]”

⁸⁴ Tradução nossa: “[...] casa e escola seguem como domínios separados nos quais certas práticas de letramento são mantidas, nutridas e legitimadas, enquanto outras não.”

de la gente que las practica; un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad. (GEE, 2004b, p. 24).

AMN transita entre as diferentes *esferas de atividade*, migrando para outras ambientações, com valorações típicas de grupos culturais distintos do seu grupo de origem, de modo que relações intersubjetivas então propiciadas contribuíssem para que ela tomasse o Ensino Superior como uma espécie de meta de vida e persistisse no intento – ainda que enfrentando dificuldades, como se verá adiante. Esses desdobramentos nos remetem a Lahire (2004, p. 138) e suas impressões acerca da “[...] importância dos contramodelos de comportamento e da abertura dos âmbitos socializadores extrafamiliares [...] na infância e na adolescência que permitem resistir e possibilitar estratégias de compensação (por exemplo [...] um tio, um professor...)”.

A valoração do processo de escolarização não parte diretamente da *esfera domiciliar* de origem de *AMN*, e não houve ali grande incentivo aos estudos por parte dos pais. Sem, porém, perder de vista a compreensão de que os sujeitos se constituem na relação com o *outro*, ressignificando seus conhecimentos, sua interpretação para o mundo natural e social (com base em VOLOCHINOV, 2013 [1930]), é preciso lembrar que a apropriação da cultura implica relações intersubjetivas específicas (com base em VIGOTSKI, 1991 [1931]; WERTSCH, 1985). Seria impossível, portanto, traçar um perfil esperado para a trajetória dos sujeitos na imanência de suas condições imediatas ou tomando-os como imersos em categorias sociais determinantes. A noção de constituição da *subjetividade* nas relações com a *alteridade* (com base em GERALDI, 2010a; PONZIO, 2010a) extrapola esses limites. Lahire (2008 [1995]), em pesquisa que contempla as relações entre o sucesso escolar e vivências na esfera familiar, afirma:

[...] o mais íntimo, o mais particular ou singular dos traços da personalidade ou do comportamento de uma pessoa só pode ser entendido se reconstruirmos o “tecido de imbricações sociais com os outros”. E é unicamente quando não esquecemos que as *condições de existência* de um indivíduo são primeiro e antes de tudo as *condições de*

coexistência que podemos evitar todas as reificações destas condições de existência em forma de recursos, de capitais, de recursos abstraídos (abstraídos das relações sociais efetivas). (LAHIRE, 2008 [1995], p. 18, grifos do autor).

A escolha pelo curso de Medicina, na primeira tentativa de ingresso na universidade, parece ter sido motivada menos por uma efetiva identificação com a profissão do que por influência das expectativas sociais que estão atreladas a esse campo de atuação, o que podemos inferir pela maneira como recorda e revela essa passagem de sua juventude. No momento da entrevista a que se referem os excertos (12) – veiculado anteriormente – e (13) – veiculado a seguir –, AMN busca explicar como veio a se tornar professora, que caminhos percorreu até optar pela faculdade de Letras.

- (13) *E aí, no primeiro ano [primeiro vestibular] eu não passei, isso foi uma grande decepção, e naquele mesmo ano eu comprei material na banca, que eram umas apostilas que vinham, e eu montei um horário de estudos, e para o ano seguinte eu me inscrevi para Psicologia, não sei por que também, e aí vi a opção de Letras Português Italiano. Quando::: eu olhei a opção Letras Português Italiano, aí o italiano me chamou a atenção, nossa! Mas eu sou filha de imigrantes italianos... Tá, fiz vestibular, não passei para a primeira opção, passei para a segunda, que foi Letras... e comecei. (AMN, EE, 4º mês).*

AMN começou a cursar Letras em 1997 e lembra que no início não tinha pretensão de se tornar professora. Na realidade, não se dava conta de que o curso a encaminharia para a carreira docente e tinha insegurança quanto ao seu futuro profissional, para o que contribuíam comentários e questionamentos de outras pessoas que atribuíam desprestígio à área escolhida: (14) *No início as pessoas me diziam: “Nossa, Letras, você vai passar fome”, “Letras? Você vai fazer o quê?” Mas eu não me da:::va conta que eu iria para uma sala de aula, sei lá... Mas aí com o tempo... (AMN, EE, 4º mês).*

Além das dúvidas quanto ao futuro profissional, acompanharam-na durante o curso algumas dificuldades, tanto relativas ao seu desempenho nas disciplinas – chegou a reprovar em ao menos uma delas – quanto, de forma mais ampla, à sua inserção na *esfera acadêmica*, o que remete a estudos de Lillis (2001) e Ivanic (1998) acerca de dificuldades de acadêmicos oriundos de entornos socioculturais pouco afeitos à erudição por ocasião de seu ingresso no Ensino Superior, tema objeto de estudo – em nosso grupo de pesquisa – de Mossmann (2014). Tais dificuldades encontram relação, no âmbito das *práticas de letramento*, com os usos da escrita demandados na *esfera acadêmica* e as valorações a eles atribuídas, estando imbricadas especificidades da constituição histórica de AMN, o que envolve suas expectativas, suas valorações acerca da escrita e da escolarização. O mesmo se pode afirmar acerca das motivações das quais AMN se vale para enfrentar essas mesmas dificuldades.

Quando questionada sobre ter persistido até a conclusão da licenciatura, mesmo com objeções e incertezas quanto à carreira profissional, ela responde:

(15) *Não, aí como eu comecei, eu disse “não, eu preciso terminar”, porque eu... como eu saí assim de uma região que tudo era muito difícil, eu disse, se eu consegui chegar numa capital, eu consegui entrar numa federal, eu vou terminar. Nossa, era uma questão de honra. (AMN, EE, 4º mês).*

O grau de valoração que AMN dedica a essa inserção no Ensino Superior, e a posição contrastiva com que relaciona essa realidade com sua condição de vida anterior, remete-nos ao viés do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984; 2004): ele encerra, entre outros elementos, a ideia de que a educação institucional possui virtudes imanentistas que conferem desenvolvimento – intelectual e de outras ordens – aos sujeitos que nela se inscrevem.

Configuram-se, assim, representações sociais e culturais acerca do letramento, e de todo o aparato institucional que lhe é próprio, que concebem a escrita como variável autônoma capaz de produzir benefícios, independentemente das circunstâncias sociais ou da historicidade dos sujeitos envolvidos. Está, além disso, implícito nesse olhar o chamado *mito do letramento* (GRAFF,

1991 [1979]; GEE, 1990), que vincula – sem problematizar a complexidade do vínculo em questão – letramento à mobilidade/inserção social, ao êxito de ordem social e econômica, a partir do que podemos interpretar o uso do termo “honra”, no excerto de entrevista (15) anteriormente veiculado, como sinal da noção de que houve, em seu ingresso na universidade, uma chance de ascensão social, e que ‘desperdiçá-la’ (desistindo) seria desonroso. São esses os sentidos que parecem sustentar as representações sociais e culturais presentes na fala de AMN; diante do valor incontestado que o próprio Ensino Superior, sobretudo de instituição federal, carrega, parecem figurar em segundo plano suas inseguranças quanto ao curso e as dificuldades que nele encontrava.

AMN concluiu a graduação, há aproximadamente quinze anos, e em seguida passou a lecionar; durante os primeiros oito anos de docência, atuou concomitantemente com ensino de Língua Portuguesa e de Língua Italiana, nas redes pública e privada de Educação Básica e em uma escola de idiomas, respectivamente. Concursada pela rede estadual, atuou em dois municípios da Grande Florianópolis – Biguaçu e Palhoça – e, por um processo de remoção, há seis anos passou a lecionar na escola campo desta pesquisa: (16) *Teve um momento que eu precisava focar o trabalho numa escola só. O tempo foi passando, eu consegui uma remoção para esta escola (...) e isso aconteceu em 2008.* (AMN, EE, 4º mês).

Aqui importa evocarmos pontualmente o *diagrama integrado* que guia esta análise e atentarmos para a categoria dos *interactantes*, a partir da qual nos valem do estudo da história dos participantes, suas vivências, “[...] valores que carregam consigo acerca dos usos da escrita em questão, experiências com a escrita e [dis]simetrias nessas mesmas experiências” (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE; MOSSMANN, 2013). Com esse olhar de base, antes mesmo de tratarmos efetivamente das relações entre os *interactantes* do *encontro* que é foco deste estudo, procuramos analisar dados da constituição de AMN como professora, da sua formação inicial, na busca de que isso nos ajude a delinear compreensões acerca do papel que desempenha no *encontro* aula de Língua Portuguesa em questão.

Em (17), a seguir, AMN faz referência a dois problemas que parecem ter sido bastante significativos no conjunto de dificuldades enfrentadas no período da graduação e, em seguida,

na atividade docente: a falta de familiaridade com saberes próprios da sistematização de conhecimentos escolarizados e requeridos pela *esfera acadêmica*; a pouca desenvoltura para as situações de exposição pública, advinda de experiência negativa do período escolar – o que talvez se estendesse ao estabelecimento de relações interpessoais em geral, já que manifesto na condição da timidez. Trata-se de um conjunto de questões tematizados por Lillis (2001) e Ivanic (1998) no tocante aos obstáculos que acadêmicos oriundos de entornos de fragilidade socioeconômica ou de baixa escolarização tendem a enfrentar quando ingressam na *esfera acadêmica*.

- (17) *Ah... os desafios grandes e, digamos, eu não sabia o que era um substantivo, um verbo (...) nem imaginava o que seria isso. (...) Muito tímida, muito, muito medo de falar em público, porque eu sofri um preconceito linguístico muito grande no Ensino Médio, devido a minha dicção do "r", e eu tenho isso até hoje (+) é::: em relação à língua italiana isso é muito tranquilo... (...) Eu fui criada com dialeto, né?... e::: e isso marcou muito, quando agora hoje eu fico nervosa, ai, sai um 'narativa' (...) isso... é::: me incomodou um pouco, não me incomodou, eu SOFRI com isso. (AMN, EE, 4º mês).*

As implicações variacionistas e de preconceito linguístico que emergem no excerto (17), se consideradas à luz do objeto desta dissertação, enfoque na escrita, remetem a Ivanic (1998, p. 181):

All our writing is influenced by our life-histories. Each word we write represents an encounter, possibly a struggle, between our multiple past experience and the demands of a new context. Writing is not some neutral activity which we just learn like a physical skill, but it implicates every fiber of the writer's multifaceted being.⁸⁵

⁸⁵ Tradução nossa: "Toda a nossa escrita é influenciada por nossas histórias de vida. Cada palavra que escrevemos representa um encontro, possivelmente uma luta, entre a nossa experiência múltipla de passado e as exigências de um novo contexto. Escrever não é uma atividade neutra que aprendemos como uma habilidade física, mas implica cada fibra do multifacetado ser escritor."

Na experiência de que trata *AMN* em (17) e na articulação que empreendemos com Ivanic (1998), estão implicados desdobramentos próprios do processo de inserção na *esfera acadêmica*: os *eventos de letramento* que fazem parte dessa nova ambientação, bem como as *práticas de letramento* que os ancoram, são de natureza distinta e compõem a face desse *encontro* com o outro. A *esfera acadêmica* mobiliza usos da escrita específicos, próprios das interações suscitadas no contexto acadêmico, os quais possuem alto grau de monitoramento e um conjunto de convenções institucionalmente compartilhadas (LILLIS, 2001; ZAVALA, 2010): era imprescindível saber o que é um substantivo (como um saber prévio), era preciso ter desenvoltura para falar em público, fazia-se necessário adequar-se à variedade dialetal hegemônica (com base em FARACO, 2008) – constituíram algumas das demandas para a inserção de *AMN* nessa *esfera*.

A inserção dos sujeitos na *esfera acadêmica* – ou em qualquer outra – não depende, no entanto, da mera aquisição de habilidades autônomas concernentes a esse universo, mas tem implicações na constituição de sua subjetividade e, portanto, na ressignificação das *práticas de letramento*. Afinal, como destaca Ivanic (1998), em resposta às diferentes situações da vida, assumimos práticas sociais diversas, e as *práticas de letramento* fazem parte do conjunto de formas de agir que buscamos assumir para responder a essas situações. Se o letramento, por sua vez, “[...] is not a technology made up of a set of transferable cognitive skills, but a constellation of practices which differ from one social setting to another.”⁸⁶ (IVANIC, 1998, p. 65), é interessante observar que a transição entre essas diferentes práticas se dá por um processo conflituoso, ‘incômodo’ e, até mesmo, ‘sofrido’, na alusão às palavras de *AMN* em (17).

Isso se dá porque, em se tratando das *práticas de letramento*, ao passo que são, como reitera Ivanic (1998), respostas de pessoas ou grupos para demandas específicas da vida que envolvem, de algum modo, a linguagem escrita, elas

⁸⁶ Tradução nossa: “[...] não é uma tecnologia constituída por um conjunto de habilidades cognitivas, mas uma constelação de práticas que diferem de um ambiente social para outro.”

[...] include not only mental processes and strategies, but also decisions such as whether to employ written language at all, which types of writing reading and writing to engage in, discourse choices, feelings and attitudes, and practical, physical activities and procedures associated with written language. Literacy practices of all these types are both shaped by and shapers of people's identity: acquiring certain literacy practices involves becoming a certain type of person.⁸⁷ (IVANIC, 1998, p. 67).

Assim, a participação de *AMN* nos *eventos de letramento* típicos dessa nova ambientação está, sempre e de algum modo, assinalada por suas *práticas de letramento*. E se, por um lado, notamos em sua fala as marcas de sua história familiar incidindo sobre sua trajetória universitária, no que se refere ao traço dialetal, por exemplo, constatamos, por outro lado, traço das ressignificações que a *esfera acadêmica* promoveu sobre suas representações acerca da língua, as formas como interpreta o mundo natural e social (VOLOCHINOV, 2013 [1930]) no que tange à escrita. *AMN* demonstra ter apropriado-se de conceitos como *preconceito linguístico*, *variação linguística* e ressignificado sua percepção sobre a própria condição dialetal, identificando-a, nomeando-a e formando estratégias que lhe possibilitassem melhor trânsito, por exemplo, na *esfera escolar*, já como docente:

(18) *Mas com o tempo, eu acho::: um amadurecimento... assim, cada escola que eu chegava no primeiro dia de aula eu conversava: “gente, existe isso [referindo-se à pronúncia do R], se vocês não entenderem vocês me perguntem, são as variantes linguísticas regionais, e eu tenho um pouco delas” (...)* (*AMN*, EE, 4º mês).

⁸⁷ Tradução nossa: “[...] incluem não apenas processos mentais e estratégias, mas também decisões tais como a de empregar a linguagem escrita em tudo, que tipos de leitura e escrita utilizar, escolhas discursivas, sentimentos e atitudes, e atividades práticas e físicas associadas com linguagem escrita. Práticas de letramento de todos esses tipos são tanto formadas quanto formadoras das identidades das pessoas: a aquisição de determinadas práticas de letramento envolve tornar-se um certo tipo de pessoa.”

São essas ressignificações de discursos – no exercício da apropriação dos discursos próprios da *esfera acadêmica* – que sustentam a constituição identitária (IVANIC, 1998) – que preferimos tratar como constituição da *subjetividade* na relação com a *alteridade* (GERALDI, 2010a) – da graduanda em Letras e, na sequência, da profissional que ela se tornou.

A historicidade de AMN, portanto, tem implicações incontestes sobre a sua trajetória de formação inicial, e as suas *práticas de letramento* carregam em si elementos dessa historicidade. Essas mesmas *práticas* receberam, a seu turno, marcas das representações ideológicas agenciadas na e pela *esfera acadêmica* (IVANIC, 1998). Afinal, assim como levam para o *encontro* (PONZIO, 2010) suas vivências precedentes, no compartilhamento de novas vivências, os sujeitos se (re)constituem nas interações com o outro, deslocam suas visões de mundo – enfim, o processo de apropriação da cultura segue seu curso.

Em se tratando da não familiaridade de AMN com alguns saberes atrelados à *esfera escolar* – no caso mencionado, as classes de palavras – e que lhe foram requeridos durante o curso de graduação, interessa destacar que o cumprimento das etapas de escolaridade, por si só, não lhe garantiu, como possivelmente não garante a muitos outros estudantes da Educação Básica⁸⁸ no Brasil – incluídos, aqui, os quatro alunos participantes desta pesquisa –, conhecimentos suficientes para o domínio de conteúdos normativistas e formalistas estruturalistas⁸⁹ de Língua Portuguesa. Trata-se de uma discussão que remete a maiores ou menores convergências entre *práticas de letramento* típicas da *esfera escolar* e/ou *acadêmica* e *práticas de letramento* de alunos oriundos de estratos socioculturais caracterizados por menores níveis de escolaridade (com base em HEATH, 1982; LEA; STREET, 1998; LILLIS, 2001).

Calcado no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), o ensino dito *tradicional* (com base em SAVIANI, 1999 [1983]) tende a ser pouco significativo para boa parte dos alunos,

⁸⁸ Estudos de nosso grupo de pesquisa sinalizam para isso, dentre os quais Euzébio (2011), Irigoite (2011), Pedralli (2012; 2014), Giacomini (2014).

⁸⁹ Entendemos haver diferenças entre conteúdos de base normativista – a exemplo de regras de concordância, regência, colocação pronominal – e conteúdos de base formalista estruturalista – a exemplo do estudo da morfologia interna da língua de fundamentação mattosiana. Essa posição marca-se em nosso grupo de pesquisa na dissertação de Giacomini (2013) e faremos alusão a ela ao longo desta análise.

sobretudo aqueles imersos em entornos de baixa escolaridade. Isso não significa, porém, em nossa compreensão, que se deva negar os processos de ensino – a busca parece ser a curvatura da vara (para usar a metáfora que Saviani (1999 [1983]) toma de Lenin) –, negação que tende a favorecer uma camada específica da sociedade, para quem a escola não constitui a principal instituição formadora, já que ambientações familiares e sociais imediatas caracterizam-se pela disponibilidade de recursos de toda ordem em se tratando da formação para os usos da escrita. Entendemos que importa haver ensino para que haja aprendizagem (com base em VIGOTSKI, 1991 [1931]), tendo presente especialmente aqueles estratos da população que demandam da escola uma atividade de imersão na cultura produzida pela humanidade (com base em DUARTE, 2001), aqueles estudantes cujas *práticas de letramento* não convergem com as *práticas de letramento* características das ambientações de erudição, nas quais os *letramentos dominantes* têm lugar (com base em HAMILTON, 2000; HEATH, 1982; BARTON; HAMILTON, 1998), a alta cultura, de que trata Gramsci (1982 [193-]). Quando isso não se processa, a escola passa a ser o local em que se dá continuidade a aprendizados que fazem parte das vivências familiares dos grupos socioculturalmente privilegiados antes mesmo de seu ingresso na escola (BRITTO, 2012), mas se promove, por outro lado, a manutenção das condições de exclusão em que se encontram sujeitos provenientes de entornos de vulnerabilidade social.

Logo, assim como *AMN* encontrou dificuldades para atender a determinadas demandas do curso de Letras, o que com frequência é equivocadamente interpretado como resultado de “lacunas” na formação escolar básica (CERUTTI-RIZZATTI; CORREIA; MOSSMANN, 2012), o próprio processo de escolaridade pode ter lhe oferecido obstáculos para inserção efetiva, devido à natureza dos *eventos de letramento* que vivenciava no contexto familiar não lhe facultar, por exemplo, imersão efetiva na cultura escrita, configurando uma realidade distanciada das rotinas das *esferas escolar e acadêmica* (com base em HEATH, 1982; LILLIS, 2001; IVANIC, 1998).

- (19) *Ah, eu gostava muito de ler... ((Tinha livros em casa?)) Não, em casa... assim, até a quarta série era::: eu lembro muito do primeiro livro que foi o Barquinho Amarelo (+) que a professora escondia*

a próxima página para nós não lermos. Não tínhamos revistas, gibis, lembro muito bem de um dia que o pai mandou lavar o fusca na cidade (+) e::: junto... eles colocavam jornais sobre os tapetes (+) e mesmo assim acabou vindo um gibi, uma folha de um gibi junto... NOSSA, aquilo que **enca:::nto...** Depois da 5ª série que fomos para uma cidade vizinha... trabalhava na roça de manhã e à tarde estudava na cidade vizinha, da 5ª à 8ª série, aí tinha a Biblioteca Municipal, e foi lá que as minhas primeiras leituras foram os gibis, ah eu adorava, depois todos os livros da série Vagalume da época, foi o meu **encanto**. Ma:::s à noite, nós chegávamos em casa, tinha que tirar leite, fazer polenta, fazer muitas coisas... e nós não podíamos ficar muito tempo com a luz acesa, aí eu lembro que eu pegava uma velinha, ficava num... ficava escondida, e se a mãe descobrisse... (AMN, EE, 4º mês. Ênfases nossas em negrito).

Na análise desse quadro descrito em (19) estão contempladas, no plano das *práticas de letramento*, características inscritas no âmbito da *esfera de atividade humana* e do *cronotopo*, como já mencionado anteriormente. Em se tratando do ambiente familiar em que AMN estava inserida, é preciso atentar para a historicidade das atividades próprias daquela *esfera* e observar que o papel da escrita nessas atividades, “[...] no que respeita à transformação dos participantes e a transformações do meio social [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE; MOSSMANN, 2013), tem ali baixa representatividade, o que se reforça em (20), a seguir. A construção histórica daquele espaço social dá-se por meio de rarefeitas demandas interacionais mediadas pela escrita, de modo que implicações do grafocentrismo (com base em BRITTO, 2012; FISCHER, 2006) no *cronotopo* em questão são pouco percebidas por AMN, ou identificadas em *eventos* localizados, pontuais de suas vivências.

(20) (...) eu sempre lembro ‘A Ilha Perdida’... foi uma coleção [a Série Vaga-Lume] assim que me **encantou**. Trazia da escola. ((Além das coisas da escola, utilizava a escrita para outras coisas?)) Não... ah, lá eu era catequista, eu trabalhei como catequista, eu lia na Igreja, adorava (risos)... O

catequismo então era um contato maior com a escrita na época. Além disso não. E na escola. (AMN, EE, 4º mês. Ênfase nossa em negrito).

A despeito da aparente rarefação dos usos da escrita em seu ambiente doméstico, e mesmo das condições proibitivas para o ato da leitura durante a noite, AMN sentia-se de algum modo atraída pela leitura de gibis e histórias para jovens leitores (ou infantojuvenis), o que nomeia recorrentemente como um “encanto”. Aqui, parece-nos haver um componente de fruição, tal qual registra Geraldini (2003 [1991]): aquelas vivências com a cultura escrita vinculadas ao escapismo, ao deleite, às leituras vinculadas à *esfera literária* (com base em BRITTO, 2012). Assim, considerada a inserção parental de AMN, entendemos relevante nesse comportamento as suas disposições pessoais, como emerge em Lahire (2004), no enfoque a uma sociologia do singular que foge do determinismo da ambientação social imediata, nesse caso a parental.

Ainda em (20) registra-se a influência da *esfera religiosa* na imersão de AMN na cultura escrita, o que nos remete a Silva e Galvão (2007, p. 368) e suas discussões sobre como o pentecostalismo contribui para ressignificar as *práticas de letramento*: “Há muito tempo a religiosidade vem se configurando como um requisito importante para a efetiva prática da leitura religiosa e/ou secular, assim como da escrita, numa sociedade tão marcada historicamente pelo analfabetismo, como a nossa.” Parece-nos que se trata de uma questão complexa dada a natureza das diversas confissões religiosas, mas que, neste caso, é passível de extensão também ao catolicismo, a que se refere AMN em (20).

Nos questionamentos, feitos ao longo da pesquisa (Apêndices B e C), sobre os usos da escrita presentes atualmente em sua vida fora da escola, sobre o tempo que consegue dedicar a leituras de sua área, por exemplo, ou nas perguntas que buscavam compreender como lida com os *letramentos dominantes* em suas vivências atuais, AMN reitera a falta de tempo para inúmeras atividades – desde fazer lista de compras até frequentar cinema –, principalmente depois de ter se tornado mãe, e sobretudo após ter recebido diagnóstico de que a criança possui Transtorno do

Espectro Autista⁹⁰. Sua rotina é bastante tomada por atividades com o filho, que realiza cotidianamente terapias específicas, e até mesmo suas atividades de leitura concentram-se hoje em textos sobre o assunto, revistas especializadas, blogues de mães que compartilham da mesma condição, etc. Aqui, merece menção Kalman (2003) e suas considerações sobre *acessibilidade* e *disponibilidade* à/da cultura escrita, tanto quanto suas discussões sobre motivações pessoais dos sujeitos, sobretudo de mães de quem é demandado apropriarem-se dessa mesma cultura para intervir em favor de filhos em situações de fragilidade. Em (21), a seguir, AMN evoca a concorrência desse contexto de demandas cotidianas quando questionada especificamente sobre a leitura de livros literários:

(21) (...) *hoje eu estou lendo mais coisas relacionadas à questão do Espectro Autismo, os livros que eu estou cobrando dos alunos, aí tem um... “ai, professora, esse livro”, ele já leu, “ah, mas me empreste”... Recomendações. (+) Às vezes, o tempo de você ficar numa livraria hoje, é diferente de antes. Ah... e ler mais coisa assim que você vai preparar tua aula, coisas setoriais... talvez esse livro aqui, de cem páginas, me interessa o capítulo que fala das crônicas, então eu vou ler isso aqui, linguagem mais setorial. (AMN, EE, 4º mês).*

Os *eventos de letramento* de que participa, hoje, assim, parecem um tanto circunscritos aos *letramentos vernaculares*, que neste caso estão bastante aliados a usos fundamentalmente pragmáticos da escrita – sua organização por meio de agendas e cadernos, o trato com informes da escola em que trabalha e da escola do filho, *artefatos* de uso efetivamente didático, entre outros. Além desses, figuram também *eventos* que envolvem a leitura, com motivação de natureza pragmática, de materiais de

⁹⁰ O termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) é utilizado atualmente para nomear um conjunto de síndromes que afetam o desenvolvimento neurológico, quais sejam: o Autismo, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação; apesar de não haver cura para tais síndromes, com o diagnóstico realizado na infância indica-se acompanhamento frequente, conforme o caso, por médicos e terapeutas no intuito de auxiliar a criança no desenvolvimento das habilidades comumente afetadas, a exemplo da fala; as sessões regulares de terapia costumam requerer a presença e o auxílio dos pais. (Dados da Revista Autismo, disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2014.)

divulgação científica sobre o tema do autismo, os quais se aproximam dos *letramentos dominantes*. Ainda em se tratando do exceto (21), quando AMN, valendo-se do discurso reportado, refere-se a recomendações dadas por outrem, está fazendo menção a livros que, por vezes, toma emprestados dos alunos; mais tarde, em interação posterior à entrevista, ela nos mostrou alguns dos livros e, uma vez mais, destacou que lhe falta tempo para lê-los.

- (22) (...) *na sala dos professores, ela abre o armário e retira de lá alguns livros, mostra dois livros emprestados por alunos e os aponta como 'literatura de entretenimento'. Ela me mostra esses e também outros dois de Lígia Bojunga. Destaca que alguns só começou a ler o primeiro capítulo e já irá devolver, não consegue tempo para prosseguir. Comenta que se esqueceu de dizer na entrevista, mas que na realidade suas leituras, na idade escolar, não foram exatamente dos cânones; ela leu a série Vagalume, entre outras, e quando chegou à faculdade era tudo muito diferente, muito difícil, foi levando com dificuldade e ainda hoje quando aparecem alguns textos literários para serem trabalhados com os alunos ela tem de ler, conhecer, estudar antes.* (NC18, 4º mês).

Além da formação superior na licenciatura dupla Português/Italiano, AMN realizou, em 2004, uma especialização intitulada *Práticas Pedagógicas Interdisciplinares*, com ênfase em *leitura*, em uma instituição privada. Antes de se tornar mãe, há pouco mais de dois anos, AMN tinha quarenta horas-aula preenchidas, e antes ainda de se efetivar com essas quarenta horas na rede estadual, chegava a trabalhar sessenta horas-aula em escolas diferentes, de modo que, apesar de ter buscado habilitação em nível de pós-graduação, sua disponibilidade para a formação continuada parece ter estado sempre afetada pela escassez de tempo.

- (23) (...) *assim... você vê... hoje talvez se eu fizesse novamente aquela especialização, o Curso de Letras, talvez seria com um outro olhar... devido à experiência que a gente acaba tendo em sala de aula né. Desde a minha formação eu acabei... acabei... como eu posso dizer, indo para uma sala*

de aula, e o que que aconteceu, eu não voltei mais para uma Academia. Eu sinto falta, sinto falta. (AMN, EE, 3º mês).

Na ocasião em que fala dessa especialização, também faz referência a alguns cursos de formação, os quais descreve com certo entusiasmo, demonstrando sempre um desejo de participar mais de oportunidades de aprimoramento na área:

(24) (...) gostei muito no ano de... 2011, 2012... 2012! Uma única capacitação do livro, da obra, o livro chama-se "Tosco", com o autor da obra... todo um projeto (...) e assim, foi maravilhoso, e COMO nós precisamos destas capacitações... é assim, uma carência muito grande. (AMN, EE, 3º mês).

AMN se envolve, ainda, em cursos de capacitação realizados na escola, a exemplo de um curso na área de Educação Ambiental promovido pela Universidade do Estado de Santa Catarina, realizado em parceria com a escola, mas queixa-se da baixa frequência e da falta de cursos na sua área. Além de manifestar essa valoração pelos cursos de formação continuada, reiteradas vezes convidou-me a levar para a escola algum projeto da Universidade para implementar ali, e esse anseio nos remete ao seu envolvimento engajado nos fazeres docentes e, além disso, ao que Geraldi (2003 [1991]) afirma sobre a crença na desqualificação do professor por meio do trabalho, ou seja, sobre a percepção de que o trabalho do professor, por si só, não o forma, e que é preciso afastar-se dele para qualificar-se. Ao tratar da identidade social do professor que transmite conhecimentos (distanciado, portanto, dos produtores de conhecimentos), já mencionada aqui, o mesmo autor afirma estar instaurado nessa concepção “[...] o signo da desatualização, porque como o professor não está produzindo os saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzidos por outros.” (GERALDI, 2010a, p. 85).

As *práticas de letramento* de AMN apreendidas e analisadas a partir de dados que aqui apresentamos remontam a sua historicidade relativamente a sua constituição como usuária da escrita e como profissional docente. Com base no olhar interpretativo acerca desse seu percurso, delinereamos, na última seção deste capítulo, convergências e divergências entre essas

práticas e as dos estudantes participantes de pesquisa para, então, focalizar os *eventos de letramento* e os processos por eles desencadeados no *encontro* de que ambos participam: a aula de Língua Portuguesa.

4.2 PRÁTICAS DE LETRAMENTO DISCENTES: HISTORICIDADE E CONSTITUIÇÃO FAMILIAR DOS ALUNOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Depreender as *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa implica, como já registrado anteriormente, dar conta de modelos sociais de letramento (STREET, 1988) que estão no alicerce dos *eventos* de que participam esses sujeitos. Com foco sobre a categoria *interactantes* e contemplando também o plano da *esfera da atividade humana* e do *cronotopo* – a partir do *diagrama integrado* que ancora esta análise –, iniciamos nesta seção a interpretação de dados gerados por meio das interações com os quatro alunos selecionados para este estudo e com suas famílias. As *entrevistas* tiveram papel fundamental no processo de geração desses dados e foram realizadas a partir das questões de base que se encontram nos Apêndices A e D. Durante as visitas às casas dos estudantes, suas mães nos receberam para interação por meio dessas entrevistas. Além desse instrumento, a *roda de conversa* contribuiu, em caráter complementar, para a depreensão das *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa, porém os dados nela gerados se mostram mais efetivamente relevantes para a análise que tem como foco a segunda questão-suporte deste estudo e, nessa condição, serão objeto de abordagem no próximo capítulo.

Como registramos anteriormente, nos procedimentos metodológicos, da turma de 27 alunos de sétimo ano escolhida para a pesquisa foram selecionados, a partir dos critérios também já mencionados, um menino e três meninas para comporem o que chamamos – conforme anunciamos, com acepção própria aqui – ‘grupo focal’. Nosso interesse em conhecer melhor aspectos da constituição subjetiva (GERALDI, 2010a) dos estudantes envolvidos nesta pesquisa quanto às suas relações com os usos da escrita levou-nos ao já mencionado contato com as famílias em uma visita domiciliar, agendada previamente. Essa etapa foi deveras significativa no tocante à depreensão da historicidade desses sujeitos, proporcionou interação por meio da qual pudemos compreender melhor especificidades de sua participação no

encontro que vínhamos presenciando durante a *observação participante* em sala de aula. Tais visitas ocorreram concomitantemente às últimas semanas de nossa imersão na classe.

Importa, nesta discussão, retomarmos a concepção de que cada sujeito traz consigo, para o *encontro* (PONZIO, 2010), elementos muito próprios de sua história, de suas vivências e dos valores que constituem sua subjetividade no momento e no espaço em que o *encontro* tem lugar. Temos presente, como assinala Geraldi (2010b, p. 126), que “Nascidos nos universos de discurso que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual.” E, em se tratando de crianças e adolescentes, a historicidade de que tratamos está especialmente indissociada da constituição familiar, das relações parentais, como mostra Wertsch (1985); a *esfera domiciliar* ganha, portanto, especial relevância no olhar que endereçamos às *práticas de letramento* dos participantes deste estudo, as quais se delineiam no plano da intersubjetividade.

Assim considerando, compreendemos que, na maneira como esses sujeitos singulares se constituem e na forma como se relacionam com a escrita, está inevitavelmente implicada a constituição singular dos seus interlocutores, sobretudo os mais próximos. Apreender sua singularidade, então, não deve prescindir do olhar para essas relações intersubjetivas se ponderarmos, a partir de Ponzio (2010, p. 23), que “Cada um é único, com certeza, mas não é único em nível ontológico; é único existindo em relação, na relação com o outro [...]”, olhar que nos remete às discussões de Heller (1970) sobre o *genérico-humano*. Trata-se de consideração para nós fundamental, dada nossa filiação a concepções que fogem ao subjetivismo objeto de crítica de Volóshinov (2009 [1929]), tanto quanto fogem ao relativismo cultural objeto de crítica de Duarte (2001).

Assim, nesta seção buscaremos analisar de maneira articulada dados gerados no curso das interações com os estudantes (*entrevista, observação, roda de conversa* e outras interações registradas em *notas de campo*) e por ocasião das visitas às famílias, durante as quais as mães estavam (à exceção de uma delas ⁹¹) na companhia dos filhos. Nessa articulação, por

⁹¹ Quando do agendamento das visitas, solicitamos que fossem preferencialmente feitas na companhia dos estudantes, porém em uma delas o aluno não pôde estar presente.

contingências da natureza da interlocução, ganham espaço de destaque as vozes dessas mães, mas – importa a salvaguarda – trata-se de mães que falam sobre si mesmas no que tange a temas que estão indissociavelmente vinculados à constituição das *práticas de letramento* de seus filhos, os participantes desta pesquisa; isso porque, como considera Lahire (2004, p. 334), *herança* implica também maneiras de ver, de dizer, de sentir, de agir, portanto imaterialidade: “[...] uma inculcação ideológico-simbólica [...] que aconteceria na família, na escola, entre pares ou no local de trabalho.”

Um olhar inicial para as condições socioeconômicas das famílias daqueles estudantes – questão implicada nas possibilidades de *acesso* e de *disponibilidade* à/da cultura escrita (conforme KALMAN, 2003; BRITTO, 2003) – indica que tais condições são relativamente semelhantes, e de certo modo prenunciadas na elaboração dos critérios de escolha da instituição campo de pesquisa, como pontuamos na descrição dos procedimentos metodológicos. Encontramos, contudo, para além dessas similaridades, pontos em comum relativos a aspectos da historicidade daquelas pessoas que são relevantes para o estudo. Por essa razão, pensando nesses pontos de aproximação, abordaremos a apreensão das *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa agrupando dados em uma análise feita em três subseções distintas: a primeira dedicada à historicidade dos sujeitos no tocante a sua constituição social, contemplando dados socioeconômicos, de escolaridade e de trajetória de vida; a segunda centrada na caracterização dos usos da escrita no cotidiano desses sujeitos; e a terceira tendo como foco a problematização das valorações desses mesmos participantes de pesquisa em relação à instituição escolar e às aulas de Língua Portuguesa.

4.2.1 Práticas de letramento dos estudantes e sua constituição familiar: marcados pontos de intersecção

O estudo da historicidade dos participantes de pesquisa no que tange às suas vivências e valorações relacionadas aos usos da escrita busca remontar o seu grau de imersão na cultura escrita, tendo em conta o lugar que a modalidade escrita da língua ocupa nas atuais sociedades (com base em FISCHER, 2006; BRITTO, 2012) e as posições sociais que os sujeitos assumem em suas relações interpessoais por ela mediadas. Considerando que a

linguagem é atividade constitutiva da subjetividade (GERALDI, 2010b) e que no contato com a cultura escrita ressignifica-se essa mesma subjetividade, na análise de aspectos eventuais desse processo de constituição buscamos depreender as *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa.

Como já mencionamos, o ‘grupo focal’ formado para este estudo é composto por quatro estudantes, aos quais faremos remissão pela codificação *HLA*, *FSB*, *JCS* e *LMR*, respectivamente três meninas de treze anos de idade e um menino de quinze anos. Entre eles, três estudam na escola desde que iniciaram o Ensino Fundamental, e apenas uma aluna transferiu-se para lá em 2013, depois de ter estudado durante três anos e meio em uma escola da rede privada, na mesma cidade; os quatro participantes cursam a disciplina de Língua Portuguesa tendo *AMN* como professora desde o sexto ano.

Os dados socioeconômicos dos participantes de pesquisa foram gerados a partir da primeira *entrevista semiestruturada* (Apêndice A), realizada com todos os alunos da turma, e também por meio da consulta feita às suas fichas de matrícula na escola; algumas informações, como profissão dos pais, tipo de moradia (própria ou alugada) e presença/quantidade de computador/es em casa, puderam ser confirmadas, ainda, na ocasião da visita às casas dos participantes, de modo que se efetivasse a triangulação de dados (ANDRÉ, 2008; YIN, 2005), evitando fundamentar a análise em informações oriundas de apenas um instrumento. Para uma melhor organização do *corpus*, os principais dados gerados nesta etapa foram dispostos em um quadro sinóptico, o Quadro 4, que aqui apresentamos:

Quadro 4 – Dados socioeconômicos: principais indicadores

Quadro dos dados socioeconômicos: principais indicadores				
Participante	<i>HLA</i>	<i>FSB</i>	<i>LMR</i>	<i>JCS</i>
Idade	13	13	15	13
Escola anterior/ creche	Pública	Particular	Pública	Pública
Mora com	Mãe	Pais, irmão, primo	Pais, 3 irmãos	Pais, tia, 2 irmãs
Tipo moradia	Própria	Alugada	Alugada	Alugada
Renda (SM)	< 1	< 1	< 1	< 3
Bolsa Família	Não	Não	Sim	Não
Computador em casa	Nenhum	Dois	Nenhum	Dois
Pais têm veículo próprio	Não	Não	Não	Sim
Plano de saúde	Não	Não	Não	Não

Escolaridade		8º EF	ñ inf.	EM comp.	5º EF	3º EF	4º EF	4º EF
Mãe	Pai							
Atividade profissional pais		Auxiliar em restaurante		Serviços gerais / Constr. civil		Serviços gerais / Constr. civil		Cozinheira e empresária (restaurante) / Constr. civil

Fonte: Dados gerados pela autora.

Os quatro estudantes que compõem o que vimos chamando de ‘grupo focal’ residem com suas famílias nas proximidades da escola: *HLA* vive com a mãe em uma residência própria construída nos fundos da casa da avó materna; *FSB* e *LMR* vivem com os pais e os irmãos em casas alugadas; e a família de *JCS*, apesar de possuir casa própria em outro bairro, mantém-se em imóvel alugado, na busca por permanecer mais próxima do estabelecimento comercial mantido pela família, um pequeno restaurante administrado pela mãe de *JCS*. O rendimento financeiro mensal declarado pelas famílias nas fichas de matrícula dos alunos varia de menos que um a, no máximo, três Salários Mínimos; em duas das casas (de *FSB* e *JCS*) há pelo menos um computador, e nas outras duas (de *HLA* e de *LMR*) não há nenhum. Entre os quatro estudantes, *LMR*, o mais velho, é o único que trabalha formalmente; começou a atuar recentemente como repositor em um supermercado do bairro. Como mencionado anteriormente, na descrição sucinta dos participantes de pesquisa, *LMR* participa de um programa de incentivo do Governo Federal voltado à inclusão de jovens e adolescentes no mercado de trabalho: o rapaz trabalha durante quatro horas diárias (no turno oposto ao das aulas na escola) em três dias da semana, alternados com outros dois dias de curso oferecido no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac): (25) *Eu trabalho ali das cinco às nove, mas é só quarta, quinta e sexta. Os outros dias é curso. (LMR, EE, 3º mês)*. O curso, atrelado à vaga que ocupa como Menor Aprendiz, é voltado à aprendizagem em Serviços de Supermercado e, segundo *LMR*, inclui também aulas de Informática e de Língua Portuguesa.

As atividades profissionais dos pais dos quatro estudantes guardam similaridades entre si, assim como são equiparáveis seus graus de escolaridade. Em se tratando dessa última questão, temos presente que, “Para compreender as práticas de leitura e escrita das famílias [...], é importante considerar a existência de uma relação bastante estreita entre essas práticas e os processos de

escolarização que esses indivíduos tiveram.” (SILVA, 2007, p. 206). Quanto ao processo de escolaridade, apenas uma das mães chegou a cursar e concluir o Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos após ter se afastado da escola: (26) *Eu tirei Ensino Médio. Mas pouco sei, por causa que eu fiz o CEJA*⁹², *né, daí assim, foi muito acelerado (...) mas assim, me ajudou... para minha cabeça, foi legal... assim, **ao menos o::: o comprovante eu tenho (risos)*** (Mãe de FSB, EE, 5º mês. Ênfase nossa em negrito). Desdobramentos dessa percepção da mãe de FSB, que tem 38 anos de idade, sobre sua vivência escolar receberão maior atenção no decorrer deste capítulo; por ora, podemos afirmar que sua fala sinaliza para uma vivência pouco representativa no que tange à ressignificação de suas representações de mundo e, possivelmente, de suas *práticas de letramento*, o que corroboraria o quadro delineado em Pedralli (2014) acerca da Educação de Jovens e Adultos, também a partir de um estudo de caso. Em (26) nossa ênfase em negrito atenta para sobrevalorização da certificação – o “comprovante” – o que converge com concepções vinculadas ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Os motivos pelos quais cada uma das mulheres entrevistadas deixou de frequentar o colégio em idade escolar envolvem quase sempre a dificuldade de deslocamento até a escola, por residirem, à época, em meios rurais isolados, o envolvimento com atividades domésticas, os cuidados com irmãos mais novos ou o nascimento dos filhos. A mãe de LMR, de 31 anos, por exemplo, estudou até o terceiro ano do Ensino Fundamental, e relata:

(27) (...) *minha mãe tinha bastante filhos, porque nós somos em nove, né, e daí então a gente não tinha é::: **minha mãe nunca foi assim de incentivar mais ir pro colégio, porque como era eu, a minha irmã e o outro irmão mais velho... nós era***⁹³ os

⁹² Trata-se do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), mantido pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e que trabalha com sistema de supletivo.

⁹³ Mantivemos, no processo de transcrição dos dados, marcas da oralidade tal qual enunciadas pelos participantes do estudo. Registramos, no entanto, que esse processo não se estende ao todo do conteúdo transcrito, pois não é nossa intenção desviar a atenção do leitor para particularidades do âmbito da variação sociolinguística. Mantivemos, assim, apenas marcas de oralidade que entendemos não tornarem opaca a leitura, com o propósito de não artificializar demasiadamente as transcrições. Traços

mais velhos da família, né, nós tinha que cuidar da casa e dos irmãos mais pequenos, né, então... a gente ia pro colégio um dia sim, quatro, cinco dias não, às vezes ia e levava os pequenos junto. Então era sempre assim, eu aprendi a ler, e a minha outra irmã, por causa de uma professora que ela era dedicada com nós assim, sabe, porque nós era bem... pobre mesmo, daí ela ia em casa, na nossa casa visitar, dava aula pra nós lá, sabe... Nunca ganhou um real ela! Só que ela era assim, que ela queria que nós aprendesse, né, pelo menos assinasse o nosso nome. (Mãe de LMR, EE, 5º mês. Ênfase nossa em negrito).

O conteúdo em (27) nos remete a Heath (1982) e suas discussões acerca das formas como as famílias lidam com a questão escolar, o que pode contribuir para uma maior familiarização das crianças com a escola ou para uma condição de estranhamento em relação a ela. Em se tratando da mãe de LMR, o afastamento da mencionada professora alfabetizadora da atividade docente e, logo depois, as necessidades financeiras da família resultaram na interrupção total de seus estudos: (28) (...) *aí logo eu comecei a trabalhar fora também né, pra ajudar a mãe, então... Aí não tinha muita opção né.* (Mãe de LMR, EE, 5º mês). O papel da alfabetizadora, nesse contexto, parece ter sido fundamental, sem o que a mãe de LMR hoje possivelmente seria analfabeta, considerando-se a condição de seu irmão, com idade próxima à dela, tio de LMR:

(29) (...) *só que meu irmão mais velho, esse que tá com 35 anos, ele não sabe nem ler. Ele não conseguiu, porque ele trabalhava::: no sacolão, né, então ela [a alfabetizadora] não pegava ele em casa, toda vez que ela ia lá ele não tava em casa né.* (Mãe de LMR, EE, 5º mês).

Parece criar-se, em condições tais, uma ambientação cultural na qual a *ecologia* dos usos da escrita ganha contornos de rarefação quase absoluta (com base em BARTON, 1994; GEE,

2004a), o que, em nosso grupo de pesquisa, nos remete a estudo realizado por Euzébio (2011).

A mãe de *JCS*, que tem 38 anos e estudou até o quarto ano, por sua vez, relata que o trabalho da família dedicado à agricultura e a distância de onde moravam até a cidadezinha onde havia escola levaram-na a desistir cedo dos estudos: (30) *Fui só até a quarta série. Ui, era muito longe, muito difícil, não tinha condição.* (Mãe de *JCS*, EE, 5º mês). Já a mãe de *HLA*, de 33 anos, que estudou até o oitavo ano, informa apenas que parou de estudar porque se casou e mudou de cidade; suas valorações acerca da inserção escolar parecem não ter sido significativas a ponto de que planejasse a continuidade dos estudos, o ingresso no Ensino Médio. Atentamos para isso porque, para delinear as *práticas de letramento* dos estudantes, como registra Galvão (2007, p. 21), “[...] é fundamental (re)situar o indivíduo estudado em relação a sua linhagem familiar, aos circuitos de sociabilidade frequentados (bairro, cidade, igreja, escola, trabalho), ao grupo social a que pertence e, direta ou indiretamente, aos grandes determinantes da vida social [...]” para que possamos compreender suas valorações, neste caso acerca dos usos da escrita, e, por implicação, para compreender os investimentos que faz/consegue fazer ou não na sua própria escolaridade. Tratamos aqui, porém, desse elemento na tensão dialética entre o *singular* e o *universal*, de que trata Heller (1970), na fuga a um olhar macrossociológico determinista (com base em LAHIRE, 2008 [1995]; PONZIO, 2014).

Em realidade, nos quatro casos relatados, as *práticas de letramento* que ancoravam as atividades dessas mulheres durante a infância e a juventude implicam escassos *eventos de letramento* e guardam relação, notadamente, com o histórico parental de reduzida inserção na cultura escrita. Os avós maternos dos quatro estudantes, no que se refere à escolaridade e à ocupação profissional, inscrevem-se em configurações cronotópicas similares de baixa valoração dos usos da escrita e poucas demandas interacionais da escrita: quase todos viveram em contextos rurais, exerceram (ou exercem) atividade profissional em que a escrita se faz pouco presente e, quando frequentaram a escola, cursaram, no máximo, até o quarto ano do Ensino Fundamental, como indicam os excertos a seguir: (31) *A minha mãe era analfabeta e o meu pai estudou acho que até a terceira série também.* (Mãe de *LMR*, EE, 5º mês); (32) *Minha mãe acho que foi até a terceira e meu pai acho que foi até a quarta só...*

porque antigamente né, não tinha... Meu pai sempre trabalhou com coisas de móveis, e minha mãe trabalha ali no restaurante também. Ela é doceira. (Mãe de HLA, EE, 5º mês); (33) (...) *a minha mãe não estudou, meu pai foi até o quarto ano. Até eu nascer, no caso, eles moravam no interior, né, na roça. Daí depois minha mãe ficou do lar e meu pai é::: guarda-noturno.* (Mãe de FSB, EE, 5º mês).

Importa destacar que ao passo que as *práticas de letramento* podem ser apreendidas por meio do estudo da história de vida das pessoas (BARTON; HAMILTON, 2004), na “historicização do cronotopo” (com base no *diagrama integrado*) faz-se necessário atentar para a constituição histórica do espaço social implicado, já que as *práticas de letramento*

[...] son un constructo cultural y, como todos los fenómenos culturales, tienen sus raíces en el pasado. Así, para poder comprender la literacidad contemporánea, es necesario documentar las maneras como esta se sitúa históricamente, pues las prácticas letradas son tan fluidas, dinámicas y cambiantes como las vidas y sociedades de las que forman parte.⁹⁴ (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 120).

Assim, a aproximação entre as histórias de vida das quatro famílias relativamente às *práticas de letramento* constitui-se no bojo de uma configuração cronotópica que carrega as especificidades do contexto social – e observam-se aí as nuances geracionais e de ambientação (urbano/rural) – em que esses sujeitos estavam inscritos. Não se trata, de forma alguma, de lidar com essas histórias como produtos de determinada configuração social ou reflexos de disposições contextuais estabelecidas, mas sim de reconhecer o quanto as valorações que hoje emergem nas vivências e nos discursos dos sujeitos são maneiras de significar, por um processo de *refração* (BAKHTIN, 2011 [1979]), as experiências históricas dos grupos de que fazem parte: “A

⁹⁴ Tradução nossa: “As *práticas de letramento* são um construto cultural e, como todos os fenômenos culturais, têm suas raízes no passado. Assim, para poder compreender o letramento contemporâneo, é necessário evidenciar as maneiras como ele se situa historicamente, pois as práticas de letramento são tão fluidas, dinâmicas e cambiantes como o são as vidas e as sociedades de que fazem parte.”

dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão.” (FARACO, 2010, p. 52).

No intuito de depreender essas diferentes axiologias, na ocasião das entrevistas com as mães, além de tratar de suas trajetórias com relação à vida escolar, suas atividades profissionais e sobre os *eventos de letramento* que se instituem em suas vidas, essas mulheres falaram também sobre perspectivas possíveis de retomada dos estudos ou de mudança de atividade profissional. A mãe de *HLA* afirma não ter planos de voltar a estudar e declara-se satisfeita com o trabalho atual, sem intenção de mudar de atividade: (34) *Por enquanto não. Por enquanto tá bom. (risos)* (Mãe de *HLA*, EE, 5º mês). Também a mãe de *JCS* afirma nunca ter tido intenção de retomar os estudos, por não considerar necessário: (35) *Ta:::lvez um dia eu me arrependa, mas até agora não me arrependo nem um pouco. Eu tenho o meu trabalho, a minha empresa, meu sustento, nunca precisei de estudo pra nada.* (Mãe de *JCS*, EE, 5º mês). Apesar de assumir essa postura que indicia baixa valoração dos estudos, a mãe de *JCS* afirma, em outro momento da entrevista, que, em se tratando das filhas, considera fundamental a escolaridade, reconhecendo haver, hoje, uma configuração social com demandas distintas da que conheceu em sua geração. É possível, além disso, que sua postura de negação do papel da escola e, por outro lado, de supervalorização de seu sucesso profissional a despeito do abandono dos estudos seja uma maneira de salvaguardar-se diante do escrutínio que a pesquisa, na ação da entrevista, lhe infligia – essa inferência ganha robustez se considerada a postura de distanciamento que *JCS* se empenhou em manter ao longo de nossa interação, em indício de preservação da face em relação à temática da escolaridade. Como registra Lahire (2008 [1995], p. 75), interações com acadêmico tendem a “[...] coloca[r] os entrevistados em uma situação de tensão em relação ao que consideram como normas legítimas.”

A mãe de *LMR*, por sua vez, que atualmente passa a maior parte do tempo em casa, dedicada ao cuidado com seus quatro filhos, entre os quais uma menina de dois anos de idade, afirma:

(36) *Já pensei assim em parar de fazer faxina, é muito pesado pra gente, né, chega uma hora que tu cansa... só que geralmente em outros serviços eles*

precisam que tenha pelo menos um cursinho, ou o segundo, o primeiro grau pelo menos, então... pra arrumar já é complicado, né. (...) Até queria faze:::r, voltar a estudar. Tive vendo, tudo, pra voltar a estudar né, porque eu tenho gosto de voltar a estudar, porque eu adoro escrever. Só que meu marido não quer (risos), ele diz que vai atrapalhar muito em casa... aí tem que fazer comida pra noite, tem que arrumar a marmita pra ele levar, né... tem as crianças também, daí é muito complicado. Aí eu disse “ah, então deixa”. (Mãe de LMR, EE, 5º mês. Ênfase nossa em negrito).

Nossa ênfase em negrito, em (36), remete a Lahire (2004, p. 30), quando alerta que uma

[...] disposição pessoal não é uma resposta simples e mecânica a um estímulo, mas uma maneira de ver, sentir ou agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas. No entanto, nem sempre a disposição consegue se ajustar ou se adaptar, e o processo de ajuste não é o único possível na vida de uma disposição.

Vemos em (36) uma disposição da mãe de LMR de agir diferentemente do que seu universo imediato lhe faculta, mas sem êxito. Vale evocar novamente Lahire, agora em outra obra (2008 [1995]), quando atenta para a constelação de aspectos implicados no comportamento dos sujeitos no foco de interesse deste estudo, a imersão na cultura escrita. Assim, para além do determinismo da classe social, da condição parental, da situação econômica, do pertencimento religioso e itens afins da macrosociologia que leva à “cilada da identidade”, como aponta Ponzio (2014), há questões mais delicadas das disposições pessoais que podem reiterar as determinações macrosociológicas tanto quanto podem colocá-las em xeque.

Nesse sentido, a mãe de LMR evoca demandas do mercado de trabalho por um percurso de escolaridade mais estendido, e consequente maior imersão na cultura escrita, mas a perspectiva de fazer esse movimento em busca de melhores oportunidades de trabalho esbarra nas dificuldades para conciliar os estudos com

atividades domésticas e para obter o apoio do marido. Essa herança imaterial, porém, parece suscitar resistência de *LMR*, empenhado em prosseguir com os estudos, mesmo tendo de conciliá-los com o emprego.

Entendemos, pois, que as *disposições pessoais* (LAHIRE, 2004) em relação à cultura escrita advêm comumente de um conjunto de valorações que se constituem a partir de experiências e expectativas pessoais (sobretudo dos pais), sejam elas negativas ou positivas, relativamente, neste caso, à escolaridade. As relações intersubjetivas, em especial as relações parentais, mobilizam – mas não determinam – as formas de significar o mundo, a constituição axiológica dos sujeitos.

O fato de diferentes membros das famílias contextualizadas agirem como agem, de seus filhos serem o que são e comportarem-se como tal nos espaços escolares não é fruto de causas únicas que agiriam poderosamente sobre eles. Na verdade, estão envolvidos num conjunto de estados e fatos, de dados cujos comportamentos práticos cotidianos não passam de tradução: traduzem o espaço potencial das reações possíveis em função do que existe em termos inter-humanos. (LAHIRE, 2008 [1995], p. 72).

Dando sequência à interpretação de nossas interações com as mães dos estudantes participantes desta pesquisa, apresentamos fala da mãe de *FSB*, que, em uma representação de configuração axiológica um tanto diversa da que se manifesta nas falas da mãe de *LMR*, afirma nunca ter gostado muito de estudar e relata ter retomado os estudos, e concluído o Ensino Médio, devido a uma condição pessoal momentânea:

- (37) *Foi mais, foi assim... porque eu comecei, eu... eu tava em depressão (+) e eu nem sabia que era isso, essa depressão, daí o médico que falou que eu tinha depressão, pra mim eu não sabia o que era. Aí, como eu não podia trabalhar, no caso, que daí as crianças eram pequenas... aí eu fui pro CEJA, que me falaram. Aí até levava as crianças. (...) Foi assim bem sofrido, mas foi bem legal, aprendi... o*

pouco que aprendi, trago até hoje, né. Foi bom.
(Mãe de FSB, EE, 5º mês).

Em (37) emerge não a valoração da escolaridade em si mesma, mas a concepção da escolaridade como instrumento em favor da saúde física e emocional, discussão que remete a Volochinov (2013 [1930]) e a Volóshinov (2009 [1929]) no que respeita a suas reflexões acerca do imbricamento entre a forma como interpretamos a realidade natural e social e nossa imersão na cadeia ideológica, assim como às reflexões de Ponzio (2010) acerca de como nos constituímos nas relações da *outra palavra* com a *palavra outra*. Inferimos, assim, que, para a mãe de FSB, recorrer à escolarização constituiu uma forma de resposta à recomendação de outrem em favor da saúde emocional.

Essa mãe relata ainda, no âmbito dessa experiência, que aprendeu muito pouco durante o curso e desenvolve, em sua fala, uma avaliação pessoal acerca dos possíveis motivos para isso:

(38) (...) *o ensino foi bem fraco, foi bem fraco, mas por causa que não era por pessoa... era por grupo, né. Se fosse individual, ela [a professora do CEJA] dava nota e rodava, no caso né, mas como era por grupo, um ajudava o outro, às vezes quem não sabia passava porque o outro sabia*⁹⁵... *e eu::: eu fui uma delas também né (risos).* (Mãe de FSB, EE, 5º mês).

Como se pode depreender, ainda que mantenha uma postura crítica em relação ao curso, sua avaliação culmina na percepção de que ela própria não aprendeu o suficiente e que se formou sem ter se apropriado dos conhecimentos que entendia relevantes, sublinhando uma vez mais que o curso pouco incidiu na ressignificação de suas representações de mundo. A experiência pouco satisfatória de FSB com o ensino escolar parece reverberar

⁹⁵ A observação que faz acerca da dinâmica do curso parece associar a forma de avaliação nele adotada com a causa da baixa qualidade no ensino, como se, de outro modo, dar nota baixa e “rodar” pudesse ser mais eficiente para que o ensino não se revelasse “fraco”; por outro lado, pode ser que a dinâmica de “não reprovação” seja por ela percebida como o elemento que perpetua a baixa qualidade por meio da complacência, ou seja, ainda que alunos, como ela, desenvolvam-se muito pouco, naquele contexto isso não é percebido/avaliado e, em consequência, o ensino mantém-se “fraco”.

em uma postura de escrutínio acerca da própria funcionalidade da escola, o que se manifesta, por exemplo, no excerto a seguir:

(39) *Ó, o meu marido não tem estudo, mas ele ganha de qualquer um pra fazer conta, pra metragem, esses negócios que envolve a::: (+) é física, né? Quando eu tava no CEJA, eu chegava, ele me ajudava a fazer, porque como ele é pedreiro, ele entende tudo né. (...) antigamente se dizia assim: “ah, se você não estudar, vai trabalhar de pedreiro”. Hoje não é assim, a pessoa pra ser pedreiro... você tem que ter cabeça, tem que saber de conta!* (Mãe de FSB, EE, 5º mês).

Além de se perceber aquém da apropriação do que considera serem conhecimentos de domínio de alguém escolarizado, mesmo tendo concluído o Ensino Médio, a mãe de FSB avalia que, de algum modo, saberes da vida prática, extraescolar, podem ser superiores àqueles prospectados – e eventualmente não efetivamente facultados – pelo ensino institucionalizado, a julgar pelo exemplo do marido, que, mesmo tendo estudado pouco (até o quinto ano), demonstra, segundo ela, excelente desempenho em matemática, a ponto de ajudá-la nas tarefas escolares. Parece haver, portanto, em suas representações um tensionamento entre as projeções e expectativas acerca do ensino escolar e realidades que ela tem vivenciado, as quais parecem depor contra a relevância da educação escolar.

Essas considerações acerca de representações de mundo da mãe de FSB sobre a escolaridade mostram-se relevantes porque, como escreve Lahire (2008 [1995], p. 19),

[...] só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares das crianças se reconstruirmos as redes de interdependências familiares através das quais ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual esses esquemas podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais.

Contornos subjetivos dessa natureza são caros a este estudo e, por seu caráter singular e histórico, receberão nossa atenção ao longo do processo analítico que empreendemos aqui. No bojo dessas dimensões delineiam-se características que nos ajudam a compreender as condições sociais que marcam o percurso dos participantes de pesquisa nas dimensões escolar e extraescolar. Ainda com base em Lahire (2008 [1995]), entendemos que não se trata de um olhar que conceba relações unívocas entre o *capital cultural parental* e o sucesso/fracasso escolar, como se traços familiares relativos a valorações da cultura escrita, a disposições econômicas ou a ordem moral doméstica incidissem no desempenho das crianças por um processo de *transmissão*, mas sim de um olhar para as formas de socialização familiar e seu papel nos “[...] processos de constituição das disposições sociais, de construção de esquemas mentais e comportamentais.” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 15).

As condições econômicas imediatas de uma família, por exemplo, são elemento indissociável das condições de socialização escolar, mas não são determinantes, afinal são diversas as formas familiares de investimento pedagógico, assim como são diversas as maneiras de gerir um mesmo capital econômico. Importa, contudo, observar que a maneira como os diferentes recursos (materiais ou não) são manejados em uma dada realidade resulta tanto “[...] da socialização familiar de origem e de trajetórias escolares e profissionais, quanto da situação econômica presente.” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 25).

Um dos dados de pesquisa que seguramente mais nos incita a essa discussão é o dado referente ao percurso escolar de *FSB*, que, antes de ingressar na escola campo de pesquisa, no ano de 2013, estudou durante quase quatro anos em uma escola da rede privada, na qual recebia isenção das mensalidades, como relata sua mãe: (40) (...) *ela não era assim exatamente uma bolsista, ela::: ela não ganhou, no caso, ela estudava lá por causa que eu comecei trabalhar na casa de uma das donas da escola, e daí ela começou a estudar lá.* (Mãe de *FSB*, EE, 5º mês). A experiência de *FSB* nessa instituição seguramente resulta em uma forma específica de significar o mundo e de conceber a escola; do mesmo modo, os motivos pelos quais voltou a estudar em escola da rede pública, os quais envolvem premências de diferentes ordens, incidiram de algum modo em sua constituição subjetiva. Relata sua mãe:

- (41) *Só que mesmo eu não pagando mensal, eu não tava dando conta. Por causa que é assim, tipo... fevereiro, setecentos e cinquenta reais o último ano que ela estudou, de material, de material. Comprar livro, comprar tudo. Ai... passava dois meses, “Ah, vai ter um passeio lá:::”(+) até esqueci esse último passeio que teve, sei que era quatrocentos e oitenta reais. (...) Era pra saída de estudo. Ai você tem que dar (...). Ai passava dois meses de novo, “ai, vai ter piquenique em tal lugar”, aí lá mais dinheiro. NUNCA era menos de duzentos reais. E::: no começo::: no começo não, uns dois, uns três anos ainda foi, mas aí depois começou a ficar apertado, e aí eu comecei a pensar, que não tinha só ela, tinha o piá [irmão mais velho de FSB] também, né. (Mãe de FSB, EE, 5º mês).*

Na situação relatada, o tipo de investimento pedagógico demandado era efetivamente financeiro e possivelmente representava, na condição social daquela família, o que Lahire (2008 [1995], p. 29) nomeia por hiperinvestimento, aquele no qual “Os pais ‘sacrificam’ a vida pelos filhos para que cheguem aonde gostariam de ter chegado ou para que saiam da condição sociofamiliar em que vivem [...]”, em um movimento que carrega em sua subjacência o já mencionado *mito do letramento* (GRAFF, 1991 [1979]; GEE, 1996). Nesse tipo de configuração, tendem a incidir sobre a criança pressões de ordem moral, com efeitos sobre seu percurso de escolaridade, e podemos inferir que *FSB*, durante algum tempo, possivelmente conviveu com o peso da responsabilidade do cumprimento de expectativas familiares então mobilizadas, entre outros desconfortos. O excerto a seguir compreende o relato de sua mãe sobre aspecto da experiência de *FSB* na escola da rede privada:

- (42) *(...) daí acabou que ela também não gostava, ela sofria muito, por causa que assim... as amigas iam pro Rio de Janeiro, iam pro exterior, e::: nas férias, né, e ela não saía. Ai eles perguntavam: “ah, onde você foi?”, daí começavam a zuar, sabe? Daí um dia ela faceira, comentando que se desse ela ia pro Beto Carrero, daí TODO mundo zuou,*

porque “onde já se viu ir pro Beto Carrero”⁹⁶, ui que fulero, que cafona”, sabe. NOSSA, ela sofreu muito, ela chegava chorando, chorando, chorando e ela ia chorando. Mas era TODO dia, e mesmo assim eu forcei uns seis meses, porque eu achava que era melhor, e no fim não foi melhor, porque eu acho assim ó, melhor é ela se sentir bem, e nessa escola ela se sente bem. (Mãe de FSB, EE, 5º mês).

A situação narrada indicia que *FSB* reportava aos pais incidentes dessa natureza que se davam no ambiente escolar, manifestando desconfortos advindos do tratamento discriminador que recebia dos colegas, notadamente pertencentes a classes sociais privilegiadas economicamente, e o desejo de deixar a escola, ao que a mãe reagiu “forçando” por mais algum tempo sua permanência naquela instituição. Além das contingências de ordem financeira (os custos excedentes mencionados pela mãe), emergiram dificuldades de inserção efetiva de *FSB* naquele meio, devido às representações díspares que se faziam encontrar ali, o que a manteve, mesmo após anos de convívio, na condição de *outsider* (KRAMSCH, 1998), ainda que não houvesse impedimentos de acesso ou discriminações de ordem racial que a alijassem daquele ambiente. A respeito dessa não convergência das vivências de *FSB* com as dos colegas de classe e tendo presente o objeto de nosso estudo, vale evocar Barton e Hamilton (1998, p. 10), segundo os quais “Domains are structured, patterned contexts within which literacy is used and learned.” e, assim, “Activities within these domains are not accidental or randomly varying; there are particular configurations of literacy practices and there are regular ways in which people act in many literacy events in particular contexts.”⁹⁷

A permanência de *FSB* naquela escola, com tamanhas vicissitudes, era um hiperinvestimento (LAHIRE, 2008 [1995]) visivelmente alicerçado na aposta em uma superioridade qualitativa do ensino na rede privada sobre o ensino oferecido na rede pública. Essa valoração, imersa em um conjunto de axiologias

⁹⁶ Parque de diversões multitemático situado em município próximo a Florianópolis.

⁹⁷ Tradução nossa: “Domínios são contextos estruturados, modelados, nos quais o letramento é utilizado e aprendido. [...] As atividades no interior desses domínios não são acidentais nem variam aleatoriamente: existem configurações específicas de práticas de letramento e existem formas regulares com as quais as pessoas agem em muitos eventos de letramento em contextos particulares.”

culturalmente marcadas, bem como a vivência em um contexto de ensino que seguramente carrega, na origem, discrepâncias com relação ao contexto da escola pública, reverbera em traços da constituição subjetiva de *FSB* no tocante ao desenvolvimento de posturas crítico-reflexivas diante da instituição escolar, como procuramos registrar ao longo desta análise.

Os aspectos de trajetória de vida e constituição axiológica aqui destacados são facetas pontuais da historicidade de sujeitos singulares, sobre as quais lançamos olhares interpretativos por compreendê-las relevantes a este estudo. São, portanto, implicações axiológicas que remetem a especificidades cronotópicas que perpassam as estruturas familiares dos quatro participantes de pesquisa relativamente a aspectos socioeconômicos, da escolaridade e da atividade profissional dos seus pais. Ao concebermos o *letramento* como fenômeno essencialmente social, que se institui na interação, importa-nos, no desenvolvimento deste estudo, abranger os mencionados aspectos e, no tratamento deles, abordar o modo como os sujeitos agem em se tratando da modalidade escrita da língua e da maneira como os usos da escrita incidem na historicização das vivências humanas.

4.2.2 Usos da escrita: um olhar para o cotidiano familiar dos participantes de pesquisa

Com base em dados gerados na *entrevista semiestruturada* inicial e também a partir das visitas às famílias dos participantes de pesquisa, passaremos à caracterização das *práticas de letramento* que podem ser apreendidas de relatos acerca dos usos cotidianos da escrita, ou seja, dos *eventos de letramento* de que participam e a dimensão que eles parecem tomar em suas vidas. As respostas dos quatro estudantes a algumas das questões que lhes apresentamos na primeira entrevista (Apêndice A) relativas a esse enfoque foram organizadas em um quadro sintético, o Quadro 5, o qual apresentamos aqui:

Quadro 5 – Usos da escrita dos alunos: principais elementos

Usos da escrita ⁹⁸				
Participante	HLA	FSB	LMR	JCS
Utiliza computador principalmente para	Tarefas escolares e redes sociais – não tem computador em casa	(1) Redes sociais, bate-papo (2) Jogos	(1) Redes sociais, bate-papo (2) E-mail (3) Outros: “filmes baixados”	(1) Redes sociais, bate-papo (2) Tarefas escolares (3) Jogos (4) Outros: “sites de pesquisa” (5) Sites de notícias (6) E-mail
O que costuma ler em casa ou em outros ambientes extraescolares	(1) Bíblia, textos religiosos (2) Gibis e/ou quadrinhos (3) Jornais impressos (4) Livros	(1) Livros	(1) Livros (2) Jornais impressos (3) Bíblia, textos religiosos (4) Bilhetes	(1) Panfletos (2) Revistas (3) Livros (4) Gibis e/ou quadrinhos (5) Jornais <i>on-line</i> (6) Rótulos de produtos
Atividades de escrita fora da escola	(1) Conversas em bate-papo (2) Tarefas escolares (3) Anotações em agenda /caderno	(1) Conversas em bate-papo (2) Tarefas escolares (3) Anotações em agenda	(1) Diário (2) Conversas em bate-papo	(1) Diário (2) Conversas em bate-papo (3) Recados (4) Anotações em agenda (5) Tarefas escolares (4) Anotações em agenda
Que livros da biblioteca lembrater lido recentemente	<i>Diários de um banana; Fallen; Maldição de tigres</i> , e outros.	<i>Querido diário otário</i>	<i>Coração de tinta; Mula sem-cabeça, Maria sangrenta.</i>	<i>Terror na escola</i> , e outros (não lembra os títulos).
Ganhou algum livro no ano passado (2013)? De quem ganhou?	Sim; ganhou da avó, da mãe ou do avô.	Sim; ganhou da mãe.	Sim; costuma ganhar livros de um tio.	Sim; ganhou da mãe.
Conhece alguma biblioteca além da biblioteca da escola?	Menciona livrarias.	Sim, a Bilica (biblioteca comunitária).	Sim, uma no Centro, além da biblioteca do Senac.	Sim, a Bilica (biblioteca comunitária).

Fonte: Dados gerados pela autora.

⁹⁸ Nas questões que apresentavam opções para os participantes preencherem (questões 3, 5 e 11 do instrumento que se encontra no Apêndice D) indicando a ordem dos principais usos da escrita, alguns só assinalaram os itens que facilmente reconheciam como seus usos cotidianos da escrita, deixando outros itens em branco; as opções não marcadas, no entanto, não necessariamente estão, em nosso entendimento, ausentes entre os usos que fazem da escrita.

A partir de um apanhado geral de dados segundo o que informaram os participantes de pesquisa nessa ocasião, pudemos depreender algumas simetrias no tocante aos usos que fazem da escrita, todos eles muito estreitamente vinculados aos *letramentos vernaculares*, a exemplo de conversas por meio de bate-papos nas redes sociais da internet, além da escrita de diários, usos apontados pelos adolescentes como principais atividades cotidianas que demandam o *ato de dizer* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]) por meio da escrita. Essa prevalência do *vernacular* nos remete a Gee (2004a, p. 14-15), segundo o qual “Every human being, early in life, acquires a vernacular variety of his or her native language. This form is used for face-to-face conversation and for ‘everyday’ purposes.”⁹⁹ Para além das simetrias, entretanto, vimos também singularidades a serem mais bem delineadas a partir da apresentação de dados e análise mais particularizados, na atenção a cada um dos perfis estudados. Assim, nesta subseção apresentaremos o recorte temático dispondo de forma sequencial os dados referentes a cada um dos participantes de pesquisa, buscando articulação entre aqueles dados informados por eles próprios, os dados relatados por suas mães e, sempre que possível, subsídios de pesquisa documental – a busca da triangulação (YIN, 2005).

Iniciaremos por *LMR*, o único menino que compõe o ‘grupo focal’. No que se refere às suas preferências e hábitos relacionados ao *ato de dizer* por meio da escrita, na ocasião da entrevista inicial, *LMR* nos informa que mantém um *diário*, gênero pouco frequente entre os meninos: (43) *Eu gosto de escrever os dois, diário e conversa no bate-papo. ((Tu tens um diário, então?)) Tenho. E não pede pra ver que:: eu não mostro. Tem até senha. Nem minha mãe sabe a senha. (LMR, EE, 3º mês).*

Como é bastante próprio dos jovens da sua idade, quinze anos, o participante de pesquisa demonstra fazer uso frequente da internet; apesar de não ter computador em casa, segundo nos informa utiliza a rede principalmente pelo celular, nos locais onde há acesso livre à rede de internet sem fio, e recorre ao laboratório de informática da escola quando precisa de computador para as

⁹⁹ Tradução nossa: “Todo ser humano, no início da vida, adquire uma variedade vernacular de sua língua nativa. Essa variedade é utilizada para conversa face a face e para propósitos ‘diários’”.

tarefas escolares: (44) *Só pra fazer trabalho [da escola]. Que aqui não pode entrar no Face*¹⁰⁰. *Aí eu entro pelo celular, que no Senac é wi-fi livre.* (LMR, EE, 3º mês). Demonstrando interesse pelas redes sociais e certa familiaridade com os recursos da internet e de informática em geral, LMR afirma que em breve irá comprar um computador, já que começou a trabalhar. Sua mãe, por sua vez, não acessa a internet e tampouco sabe utilizar computador: (45) *Eu nem sei ligar (risos)* (Mãe de LMR, EE, 5º mês), afirma.

A casa em que mora a família tem dois quartos, os quais abrigam o casal e os quatro filhos; a sala é pequena, comporta sofás e uma estante em que ficam a televisão e alguns bibelôs; não havia livros, revistas ou outros materiais escritos que pudessem ser visualizados por ocasião de nossa visita. Os pais de LMR, segundo informações da mãe – quando interpelada por nós a partir do Apêndice D – não utilizam cheques ou cartões de crédito; os documentos da família, desde certidões a contas de luz, são guardados, ainda segundo a mãe de LMR, no quarto dela:

(46) *Tem tudo numa caixa lá em cima do meu guarda-roupa. Eu comprei um cobertor pro meu neném, deixei a caixa e cortei, daí lá eu vou colocando, às vezes até um documento que vem pelo correio, né, alguma carta, alguma coisa... mesmo que seja conta, né, conta atrasada, alguma coisa, mesmo assim eu guardo ali pra depois a gente::: precisa ver alguma coisa tem guardado, né.* (Mãe de LMR, EE, 5º mês).

Em (46) parece-nos claro tratar-se de reunião em um mesmo local de papéis tidos como ‘com valor documental’, não havendo categorizações com base na natureza deles, indissociados quanto a sua finalidade interacional e seu grau de importância, o que nos remete a considerações de Sito (2010) sobre o modo como quilombolas envolvidos em seu estudo atribuíam valor a documentos escritos, do que inferimos que a condição de mais efetivamente inserido ou menos efetivamente inserido (KRAMSCH, 1998) em determinadas *esferas da atividade humana* norteia comportamentos mais zelosos ou menos zelosos de classificação, hierarquização e organização de documentos escritos.

¹⁰⁰ A rede social *Facebook* é bloqueada para acesso nos computadores de toda a escola.

Assim, o que nos é informado, tanto quanto o que pudemos presenciar em nossa convivência com *LRM*. e sua mãe, para além da atenção dedicada ao depositar em um mesmo lócus papéis tidos com valor documental, a organização das rotinas e das finanças da família não tem a escrita como ferramenta central. No que tange aos *letramentos dominantes*, segundo a mãe de *LMR*, não há na casa, excetuando-se a Bíblia, outros livros além dos que estão junto ao material escolar das crianças (portanto majoritariamente livros didáticos), os quais ficam guardados no quarto¹⁰¹: (47) (...) *no quarto deles, no balcão... tem um balcãozinho lá, daí eu coloco [os livros] lá pra eles*. (Mãe de *LMR*, EE, 5º mês).

As respostas à entrevista e a observação do ambiente domiciliar indiciam serem rarefeitos os *artefatos* (HAMILTON, 2000) com texto escrito presentes na casa; parecem figurar de forma esporádica interações mediadas pela leitura no que respeita, por exemplo, a atividades de lazer, as quais possivelmente encontram representação mais estrita em se tratando dos *letramentos vernaculares*:

(48) *De vê:::z em quando meu marido traz alguma revista, contando a novela, essas coisas assim né. (...) O jornal de vez em quando que meu marido pega pra ele ler quando ele tá em casa, daí eu vejo com ele, senão não*. (Mãe de *LMR*, EE, 5º mês).

Por outro lado, interações de ordem pragmática envolvendo o *ato de dizer* por meio da escrita, como no caso das mensagens de celular – que segundo a mãe de *LMR* são frequentes entre ela, o marido e os dois filhos maiores – e das listas de compras acabam por mobilizar usos da escrita de uma forma mais recorrente na casa. Tendo presente o conceito de *mundos de letramento*, de Hamilton, Barton e Ivanic (1993), talvez possamos afirmar que a forma como a ambientação familiar de *LMR* se organiza no que respeita aos usos da escrita faz prevalecer *eventos de letramento* caracterizados pela *ideologia do cotidiano* (conforme VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), vinculada ao discurso interior e

¹⁰¹ Na ocasião de nossa visita à residência de *LMR*, optamos por não realizar registros visuais fotográficos que demandassem a visita a outros cômodos da casa que não aquele em que se deu a conversa, já que particularidades da interação estabelecida com o participante e sua mãe indicaram possível constrangimento quanto à apresentação do espaço doméstico.

exterior que acompanha o comportamento prático (PONZIO, 2013a).

Desdobramento interessante que emerge da interação com a mãe de *LMR* é sua informação acerca de manter uma agenda e também um caderno em que reúne textos diversos, como poemas, recortes e frases que considera bonitas; é nesse mesmo caderno que, hoje, insere as receitas culinárias que copia das embalagens de alimentos, ou as cola diretamente nas páginas.

(49) (...) *eu tenho mania, agora é que eu parei mais por causa da pequena né, mas eu sempre tive mania de::: abri um saco de açúcar, tem receita atrás, eu vou lá tiro o açúcar, boto no pote, daí pego o pacote, vou ali no caderno e anoto, aí deixo marcado... Eu já passo a limpo. Até... depois e::: (risos) tu vai achar ridículo, mas é um caderno que às vezes eu... botava poesia, escutava uma poesia na televisão gostava, ia lá e marcava... Então agora eu parei por causa da minha menina, mas tenho até uma agenda também na minha bolsa, que de vez em quando ela dorme eu vou lá na minha agenda, “ó, hoje foi assim assim e assado”, tenho marcado na minha agenda o dia que a minha mãe faleceu, tem o dia que ela [a filha menor] sofreu o acidente... então eu vou lá e marco as datas, marco o que aconteceu, sabe, pra mim depois ir lembrando...(...)* (Mãe de *LMR*, EE, 5º mês).

A agenda a que se refere não cumpre a função de organização das suas atividades diárias, mas sim de portar registros de alguns acontecimentos significativos para ela, funcionando como uma espécie de *diário*. É possível que o hábito da mãe em fazer esse tipo de registro por escrito tenha influenciado, em alguma medida, *LMR* para a escrita de seu *diário* – apesar de haver outra participante do ‘grupo focal’ que mantém, também, um *diário* (*JCS*), reiteramos nossa percepção de ser esse um *gênero do discurso* relativamente comum entre as adolescentes meninas, mas um tanto atípico entre meninos, do que ousamos arriscar essa inferência acerca da influência da mãe, em se tratando de *LMR*. Em sendo uma inferência pertinente, evoca a *imitação* vigotskiana, comportamento constitutivo – e evidentemente não determinante –

do processo de aprendizado (com base em VIGOTSKI, 1991 [1935]; WERTSCH, 1985).

De acordo com Lahire (2008 [1995]), as ações domésticas de uso do texto escrito desempenham não só um papel de exemplo às crianças – a ser, sob o ponto de vista vigotskiano, imitado –, mas uma função de objetivação do tempo e das experiências cotidianas, contribuindo para “[...] uma gestão mais racional, mais calculada e, com isso, menos imediata, menos espontânea das atividades familiares.” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 21). Essas ações da *esfera doméstica* incidem sobre a constituição dos modos de agir dos sujeitos que as percebem em seu contexto imediato; são, aliás, caminhos e orientações aos quais se adaptam as *possibilidades de expressão* dos sujeitos, na remissão ao conceito de *ideologia do cotidiano* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Não são, de todo modo, orientações estruturantes, uma vez que as singularidades assumem sempre os contornos próprios da participação ativa de cada sujeito, do *ato responsável*: a singularidade é dada mas, ao mesmo tempo, existe somente na medida em que é ‘atualizada’ pelo sujeito como singularidade (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]). Assim, ainda que esboçemos aproximações entre as ações de uso da escrita dos participantes de pesquisa com as ações de seus familiares, por compreendê-las como do âmbito da *ideologia do cotidiano*, não vislumbramos, de modo algum, regularidades *a priori*. Antes disso, as lemos como decorrentes da *intersubjetividade*, no sentido que Wertsch (1985) dá ao conceito, à luz do ideário vigotskiano.

Ainda com relação ao excerto (49), cabe observar que o caderno a que se refere a mãe de LMR parece cumprir, para ela, um papel afetivo e talvez remeta à manutenção de um vínculo com sua adolescência – o que explicaria ela avaliá-lo como algo que pudesse parecer “ridículo”, numa possível remissão ao caráter pueril da ação em si: o caderno reúne colagens, escritos e desenhos bem próprios dessa fase do desenvolvimento humano, como podemos ver nas Figuras 6 e 7 justapostas a seguir.

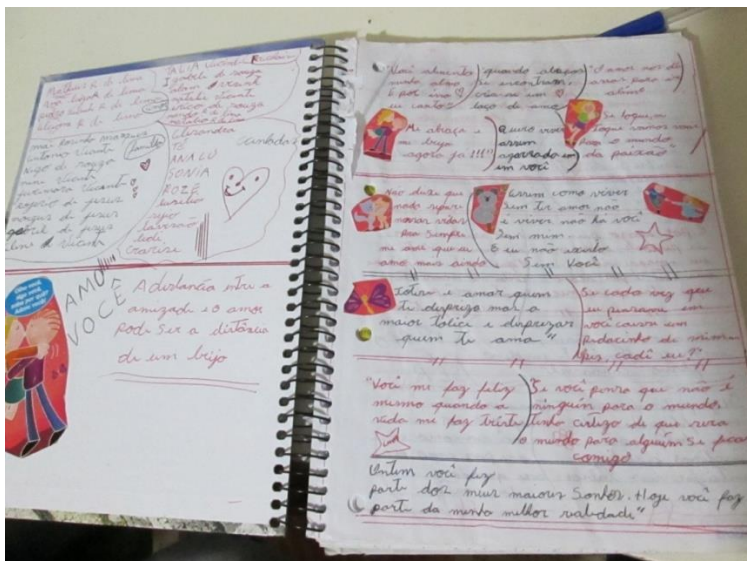


Figura 7 – Cópia de poemas e anotações diversas: caderno da mãe de LMR
Fonte: Geração de dados da autora.

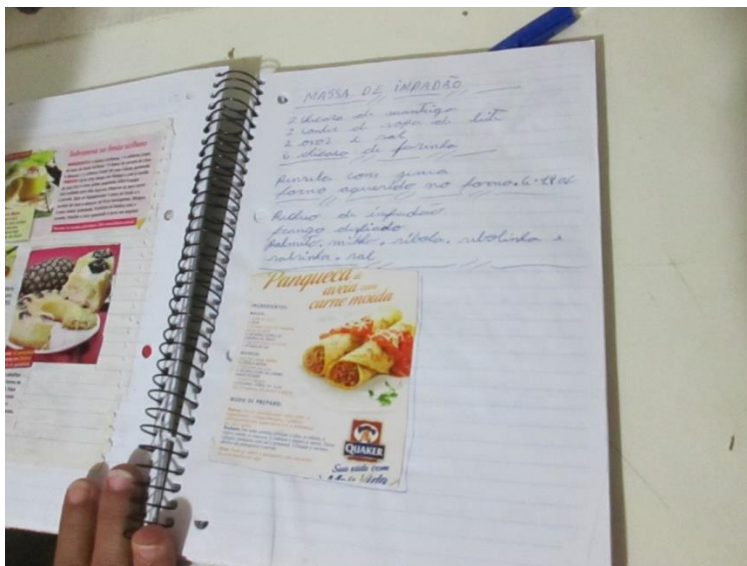


Figura 8 – Cópia e colagem de receitas: caderno da mãe de LMR
Fonte: Geração de dados da autora.

Cabe sublinhar que o primogênito, *LMR*, nasceu quando ela tinha apenas dezesseis anos, o que seguramente implicou antecipação da fase adulta e provável apagamento de etapas da adolescência, do que o caderno seria, então, uma reminiscência, já que reúne, em concorrência, conteúdos pueris – a exemplo de frases românticas –, de um lado, e, de outro lado, textos que correspondem a *gêneros do discurso* mais característicos da vida adulta, estereotípicos do papel feminino *dona de casa*, a exemplo da *receita culinária* – mais uma vez os *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993). Atentando para o registro de que nas outras casas visitadas o emprego, por exemplo, do livro/caderno de receitas culinárias mostrou-se praticamente ausente, cabe ponderar que o uso desse caderno corrobora, de algum modo, a afirmação da mãe de *LMR*, transcrita em seção anterior a esta, no excerto (36), de que ela ‘adora’ escrever: trata-se de uma referência a usos da escrita concernentes aos *letramentos vernaculares* e, em grande medida, a funções pragmáticas da *esfera doméstica* – copiar as receitas ao invés de recortar e colar os rótulos, como vemos em (49) parece indicativo de “gostar de escrever”.

É preciso problematizar, no entanto, que o exemplo do mencionado caderno afigura-se como artefato por meio do qual está estabelecida uma relação muito particular desta mãe com a escrita, o que nos leva a reconhecer que há um grau de complexidade em *eventos de letramento* dessa ordem que não chegamos a contemplar, e que tampouco a escola consegue atingir; tal *evento* acena para o dado de que aquilo que vimos tratando por *letramentos vernaculares* não constitui um conjunto planificado de usos da escrita, mas compreende um universo que demanda olhar cuidadoso para a *ecologia* (BARTON, 2010 [1994]) dos usos da escrita. Na forma como esse caderno se configura e no que parece representar para esta mãe parecem estar, pois, nuances diversificadas de usos da escrita, tidos sob o amplo escopo do *vernacular*, mas que demandam estudos mais atentos, sobretudo em se tratando de enfoques que, como esta dissertação, se ocupam de tentar compreender relações entre *letramentos vernaculares* e *letramentos dominantes*: conhecer mais efetivamente o que é dado como *vernacular* parece questão nodal. Fica a disposição para estudos futuros.

Ainda em se tratando dos *eventos de letramento* relacionados ao contexto familiar de *LMR*, cumprem função

pragmática também os usos da escrita demandados pela *esfera do trabalho* em que se insere a mãe de *LMR*, conforme descreve:

- (50) (...) *geralmente, a maioria dos apartamentos que eu limpava*¹⁰², *os patrão saíam cedo e só voltavam à noite. Aí geralmente eles deixavam um... bilhetezinho né, do que precisava fazer, ou às vezes uma roupa de cama que era pra tirar (+) ou ligar pra alguém, pedir alguma coisa, produto de limpeza também, às vezes eu saía do serviço eles não tinham chegado ainda eu deixava um bilhete... às vezes eles deixavam dinheiro pra comprar alguma coisa, né, eu escrevia “ó, o troco tá em tal lugar”... né, “já fui pra casa, se precisar me liga” (...).* (Mãe de *LMR*, EE, 5º mês).

São, portanto, *eventos de letramento* que se instituem no âmbito de valorações de natureza funcional-pragmática dos usos da escrita, para o que chama atenção Britto (2012), ligados à *ideologia do cotidiano* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), aos *letramentos vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 1998). Estão implicadas, nesse sentido, *práticas de letramento* bastante dissociadas da ordem dos *letramentos dominantes*, e elas compõem o conjunto de representações axiológicas de *LMR*, as quais compreendem também valorações ensejadas por outras ambientações, como a *esfera escolar*, e no contexto de interações diversas.

Ao ser interpelado acerca da leitura de livros literários, *LMR* afirma gostar de ler, especialmente histórias de terror ou “livros românticos”, e menciona alguns títulos que leu recentemente:

- (51) *Tem o “Coração de tinta”, te:::m (+++) ah, tem tantos. Esqueci de um que é bom pra professora ler também... “Coração de tinta” tu tem que ler. (...)*
Tem outro que eu esqueço, tem um da mula sem

¹⁰² Nesta vinheta narrativa, o trabalho de diarista aparece relatado como uma atividade exercida no passado, apesar de declarada como profissão atual, porque, no momento da entrevista, a mãe de *LMR* não a realiza com regularidade, e sim de maneira esporádica, já que tem se dedicado mais aos serviços domésticos e de cuidado com os filhos, em especial a filha menor, de dois anos, que, com poucos meses de vida, sofreu um acidente e ficou com sequelas no sistema nervoso e no desenvolvimento motor.

cabeça, tem da:: Maria Sangrenta, que é mais um conto de terror, mais um mito. ((E onde você pega livros?)) Na biblioteca, que tem no Senac também. ((Tem ficha lá?)) Tenho. Tem que ter uma senha lá. (LMR, EE, 3º mês).

Além dos livros que toma emprestados nas bibliotecas, da escola e do Senac, *LMR* relata ter recebido, no ano anterior, livros que um tio lhe deu: (52) *que quando ele compra um livro ele lê, mas aí passa, eu leio também, daí eu mando pra escola. Porque não dá pra ficar guardando, daí vai estragar...* (*LMR*, EE, 3º mês). Parece haver para *LMR*, sobretudo na interlocução com esse tio, uma valorização pela leitura literária de fruição, e um tipo de valorização que tende a não reificar o objeto *livro* em si mesmo, o que justificaria *LMR* não possuir muitos livros literários em casa. Trata-se, aqui, da influência de familiar com vivências possivelmente mais efetivas na cultura escrita, o que nos remete à *externalidade positiva* para a qual chamam atenção Maciel e Lucio (2010) quando tratam da influência de familiares escolarizados sobre analfabetos no convívio cotidiano destes últimos com a escrita.

São de contornos relativamente semelhantes, guardadas suas singularidades, os *eventos de letramento* que compõem ações cotidianas de *HLA*, em sua circulação pelas diferentes *esferas de atividade*. A menina, que tem treze anos de idade, costuma acompanhar a mãe no trabalho, um restaurante bem próximo de sua casa e também da escola; no local, *HLA* utiliza um computador da tia de sua mãe, proprietária do restaurante, para fazer tarefas da escola, além de acessar redes sociais. Estes são, segundo a participante de pesquisa, os principais usos da escrita que realiza em seu cotidiano: bate-papo nas redes sociais, tarefas escolares e anotações em caderno: (53) *Às vezes eu escrevo:: eu não tenho diário, mas eu costumo escrever assim, coisas, em casa. Mais em caderno. (HLA, EE, 3º mês).* Sua mãe, por sua vez, informa utilizar a escrita majoritariamente para bate-papo nas redes sociais, e o faz pelo celular; além disso, em seu trabalho, no qual é responsável, entre outras atividades, pela organização, reposição e identificação dos alimentos no *buffet* do restaurante, utiliza diariamente a escrita: (54) *Pra fazer o cardápio. Cardápio pra pôr no buffet né, daí eu que faço. (Mãe de HLA, EE, 5º mês).*

Também aqui a prevalência dos usos *vernaculares*, de natureza funcional pragmática de que trata Britto (2012); e, mais especificamente quanto à prevalência de usos voltados para redes sociais, vale menção a Ponzio (2013), que atenta para a uniformização e controle de comportamentos, afirmando haver um mercado global ao qual corresponde uma comunicação global que cria desejos iguais, necessidades iguais, imaginários iguais. Entendemos que se trata de questões relevantes, uma vez que têm implicações na constituição das *práticas de letramento* dos adolescentes participantes deste estudo.

Dá-se o mesmo na casa de *HLA*, onde moram apenas ela e a mãe: a escrita parece organizar parcialmente suas atividades, mais especificamente em textos em *gêneros do discurso* que instituem a comunicação entre as duas, já que elas têm o hábito de escrever bilhetes uma para a outra: (55) (...) *eu deixo [bilhetes] na geladeira pra HLA. Ela deixa pra mim, eu deixo pra ela (risos). Quando tem prova::: ou alguma coisa assim.* (Mãe de *HLA*, EE, 5º mês). Para outras demandas de organização domiciliar, a escrita parece cumprir papel bastante reduzido. A mãe de *HLA* informa não utilizar listas de compras, agenda, livros de receitas e tampouco realizar registros escritos para lidar com as finanças da casa – costuma guardar todas as contas em uma pasta e, no começo do mês, reuni-las para o pagamento, sem que para isso realize anotações ou cálculos por escrito: (56) *Não, porque eu faço tudo na calculadora. Somo, vou lá e pago.* (Mãe de *HLA*, EE, 5º mês).

No que se refere à leitura, *HLA* informa, na *entrevista semiestruturada*, serem mais frequentes para si a leitura de gibis, de textos religiosos (a Bíblia, em específico), de jornais impressos – comprados eventualmente pelo avô, que reside na casa em frente à sua, no mesmo terreno – e também de livros literários. Em contextos como esse, vale lembrar Lahire (2008 [1995], p. 21): “A questão não se limita [...] à presença ou ausência de atos de leitura em casa: quando existe a experiência, é preciso sempre se perguntar se é vivida positiva ou negativamente, e se as modalidades são compatíveis com as modalidades de socialização escolar do texto escrito.” Logo, não se trata de lidar apenas com ‘ausência de’ ou ‘presença de’ em se tratando da escrita, mas o que essa ausência ou presença significa para o sujeito em formação escolar.

Essa participante de pesquisa afirma ter tomado emprestados, mais de uma vez, livros na biblioteca da escola sem a

solicitação da professora de Língua Portuguesa; entre os livros que ela mesma possui, ou porque comprou ou porque ganhou, recorda alguns títulos: (57) *Ah, eu já li... Diário de um banana, é::: Fallen, Maldição de tigres, ah... gibis, eu leio várias coisas. (HLA, EE, 3º mês)*. As obras mencionadas são livros de literatura para jovens leitores de forte apelo comercial na atualidade, e na ocasião da visita a sua casa, pudemos vê-los dispostos com outros livros literários no local onde guarda seus materiais escolares e de leitura. Dos relatos de *HLA* e de sua mãe, além da observação do espaço domiciliar onde está guardado seu pequeno acervo de livros, depreendemos haver atenção e investimento, por parte da família, no que se refere ao gosto de *HLA* pela leitura literária; *HLA* afirma ser muito comum ganhar livros literários de seus avós e também da mãe; por vezes ela mesma os compra. Quando questionada sobre conhecer outras bibliotecas além da escolar, menciona, sem fazer a distinção entre as instâncias, algumas das livrarias do centro da cidade que já visitou.

Na casa em que vive *HLA*, uma casa de dois quartos construída em madeira em terreno compartilhado da família, os únicos livros que existem são os seus, que se encontram organizados em seu quarto, como indicam a fala de sua mãe e a imagem a seguir (Figura 9):

- (58) (...) *tem a cômoda que tem na gaveta também separadinho os livros, as revistas... ela gosta bastante de ler. (...) [em casa] Tem [livros] dela, assim, que ela compra de coleção que ela gosta de ler. (Mãe de HLA, EE, 5º mês).*

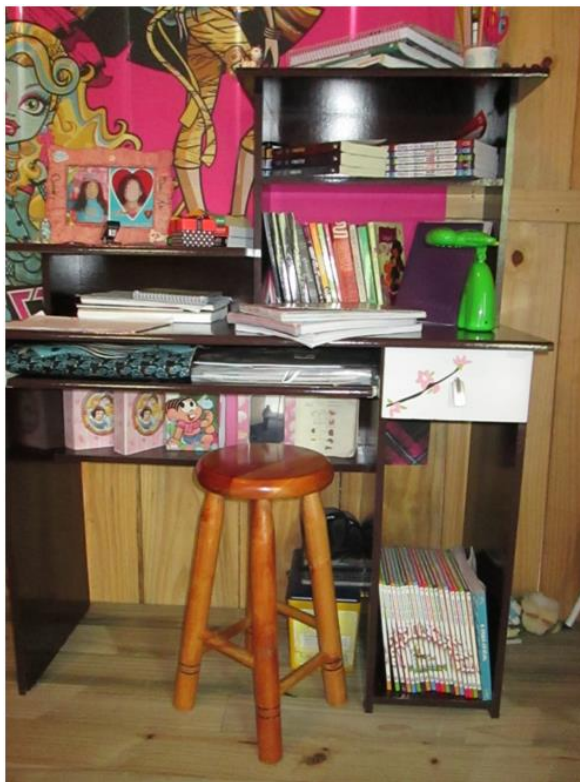


Figura 9 – Livros e materiais de estudo: quarto de *HLA*
 Fonte: Geração de dados da autora.

A organização e o cuidado de *HLA* para com seus livros e materiais escolares indiciam, uma vez mais, uma valoração de tais *artefatos* que parece estabelecer com sua rotina uma relação que ultrapassa as obrigações escolares e compreende o plano do prazer e da fruição (com base em GERALDI, 2003 [1991]), na transição, que está em curso, das brincadeiras infantis para os hábitos mais compatíveis com a idade atual. A mãe de *HLA*, por sua vez, informa não possuir *artefatos* de leitura além das revistas de “ponto cruz”, atividade manual a que se dedica nas horas vagas; também na *esfera* do trabalho os atos de leitura parecem ser rarefeitos e exclusivos do âmbito dos *letramentos vernaculares*: (59) *Só tem jornalzinho daqueles gratuitos, daqueles tem bastante lá [no restaurante em que trabalha]. De vez em quando a gente tá lá folheando, lendo.* (Mãe de *HLA*, EE, 5º mês), afirma referindo-

se aos jornais de bairro, que costumam conter notícias da comunidade, piadas e a publicidade do comércio local. De acordo com Lahire (2008 [1995], p. 20), na constituição das representações sociais na infância “O fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a esses atos um aspecto ‘natural’ para a criança [...]”, que pode passar a associar o ato de ler livros à característica de “ser adulto”, mas também o modo como as famílias lidam com a influência na leitura dos filhos pode suscitar distintas experiências com o texto, ora mais positivas, ora mais negativas.

Na casa, além da cômoda com seus livros e materiais escolares, *HLA* mantém exposta, em outra bancada do quarto, a Bíblia (Figura 10); esse dado corrobora sua afirmação, em entrevista, de que a leitura da Bíblia está entre os principais atos cotidianos de leitura: trata-se, possivelmente, de um hábito particular seu – cuja motivação não pudemos, durante a pesquisa, depreender –, já que o livro encontra-se em seu quarto, e não em outra parte da casa, e que sua mãe informa não ter, ela própria, o hábito de ler a Bíblia – (60) *Olha eu tenho, mas eu não costumo ler.* (Mãe de *HLA*, EE, 5º mês).

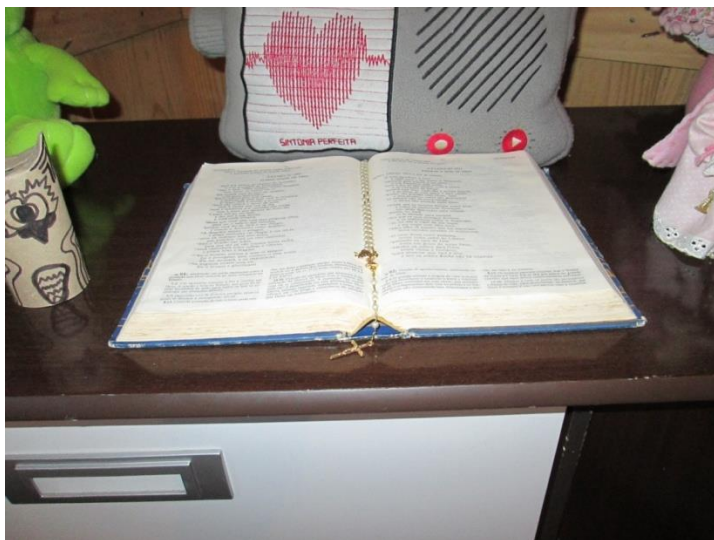


Figura 10 – Bíblia: quarto de *HLA*
Fonte: Geração de dados da autora.

HLA está, pois, inserida em uma ambientação domiciliar cujas interações compreendem *eventos de letramento* que pouco envolvem artefatos do plano dos *letramentos dominantes*; suas *práticas de letramento* estão permeadas por uma baixa valorização de tais usos da escrita, no âmbito familiar, e por valorizações da cultura escolar e da leitura literária que possivelmente advenham das relações de interlocução que empreende na escola ou em outras ambientações, o que remete às discussões vigotskianas sobre o papel da *intersubjetividade*, como coloca Wertsch (1985).

Essas disposições assemelham-se com as que caracterizam as relações das outras duas participantes de pesquisa, *FSB* e *JCS*, com os usos da escrita. *JCS*, que reside com outras duas irmãs, além dos pais e de uma tia, mantém uma postura de dedicação aos *eventos de letramento* demandados pela *esfera escolar* que está possivelmente relacionada às experiências de duas de suas interlocutoras mais próximas: a irmã, que está quase concluindo o curso superior de Contabilidade, e a tia (irmã caçula de sua mãe), que concluiu o curso de Pedagogia, o que nos remete novamente às discussões de Maciel e Lúcio (2010) sobre a *externalidade positiva*, quando há um membro da família mais efetivamente escolarizado e que termina por exercer algum tipo de influência em favor de usos da escrita de modo mais amplo. Importa, ainda, considerar que, a despeito do histórico familiar de baixa inserção na cultura escrita, com pais pouco escolarizados e avós analfabetos, as condições de relativa estabilidade financeira da família de *JCS* podem ter incidido significativamente na inserção da atual geração em *práticas de letramento* que conferem valor a um conjunto razoável de representações compatíveis com os *letramentos dominantes* e à continuidade dos estudos.

Esse aspecto será analisado na subseção imediatamente seguinte; cabe registrarmos, por ora, que *JCS* informa serem as conversas em bate-papo, a escrita de um *diário* e as anotações em agenda suas atividades cotidianas que mais envolvem o ato de dizer por meio da escrita; além disso, tanto ela como sua mãe informam configurar hábito entre os membros da família a interação por meio de bilhetes, recados e cartinhas escritas: (61) *Geralmente se eu saio, deixo bilhete dizendo onde eu fui, e elas [as filhas e a irmã] também têm que deixar* (Mãe de *JCS*, EE, 5º mês). Na ocasião da entrevista a que se refere esse excerto, *JCS*, que acompanhava a mãe, acrescenta exemplos de ocasiões em que uma irmã deixou para a outra bilhetes ou pequenas cartas na casa.

Parece, pois, prevalecerem usos da escrita ligados aos *letramentos vernaculares* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998).

Documentos, certidões e contas encontram-se organizados em pastas e gavetas em uma cômoda da sala, e é a ela que JCS recorre para buscar seu documento de identidade quando solicitado para o preenchimento do Termo de Consentimento desta pesquisa. Quanto à presença de livros, revistas ou outros materiais escritos existentes na casa, cabe sublinhar que, embora a casa em que a família reside seja ampla e comporte duas salas espaçosas, não há um local dedicado exclusivamente a esse tipo de *artefato*, como uma estante de livros, um revisteiro, ou algo do tipo, lócus comumente sinalizadores de uma maior valoração para *artefatos* escritos, mesmo que, muitas vezes, estejam implicadas apenas questões de ‘decoração’, nas quais tais artefatos são ‘letra morta’ e não significam de fato *acessibilidade* e *disponibilidade* (com base em BRITTO, 2003; KALMAN, 2003). Esta participante de pesquisa informa que somente a Bíblia, que é pouco utilizada, fica em uma área de circulação comum, a sala do segundo piso da casa; livros, de modo geral, são das estudantes e estariam em seus quartos. Ao visitarmos a mencionada sala, porém, encontramos no mesmo móvel em que está exposta a Bíblia, conforme registra a Figura 10, outros materiais escritos, como livros de orações, catálogos e velhas agendas telefônicas. A participante de pesquisa não lembrou – tampouco sua mãe o fez – de mencionar esses itens possivelmente por serem materiais há muito tempo em desuso ou em razão de uma valoração vinculada ao *modelo autônomo de letramento*, segundo o qual escrita necessariamente remete à erudição (com base em STREET, 1984; KLEIMAN, 1995), categoria em que esses materiais não estariam incluídos; no móvel que os comporta parece ser a televisão o item mais importante – são ao todo três televisores na casa e um deles permaneceu ligado durante toda a visita feita à residência, mesmo sem que houvesse alguém assistindo à programação de canal aberto de conteúdo apelativo, o que sugere ser o televisor importante *artefato* no cotidiano da família.

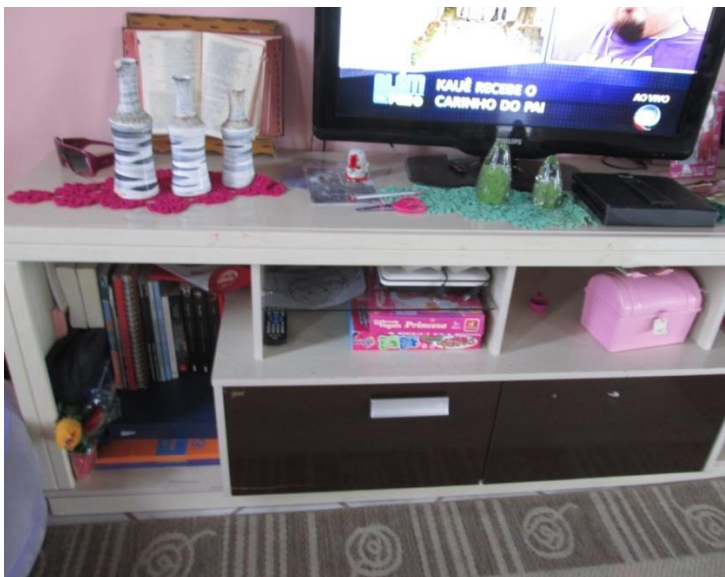


Figura 11 – Bíblia e outros artefatos de escrita: sala de estar, casa de JCS
Fonte: Geração de dados da autora.

A mãe de JCS afirma não gostar de lidar com computadores, apesar de haver dois deles em casa; informa não ter “paciência” para redes sociais: (62) *Ficar ali, parado... não gosto, gosto de estar me mexendo. No meu trabalho é muito movimento, eu não paro um minuto, sabe? Então acostumei.* (Mãe de JCS, EE, 5º mês). O relato sobre a falta de adaptação a atividades de pouca movimentação física comporta também o motivo pelo qual ela não se dedica à leitura de jornais e revistas ou leitura literária em suas horas vagas: (63) *O que eu vejo mais é tevê mesmo.* (Mãe de JCS, EE, 5º mês), afirmação que respalda nossa inferência anterior sobre a manutenção do aparelho ligado ao longo da entrevista e que sinaliza o papel das mídias eletrônicas na vida contemporânea, para o que atenta Danesi (2013). Considerando que o ato de assistir à televisão também não envolve movimentação física e que, ainda assim, compreende uma parcela de suas atividades diárias, é possível que a argumentação anterior seja um componente da postura de salvaguarda que esta mãe parece assumir diante dos questionamentos da entrevista, para o que alertam Lahire (2008 [1995]) e Duranti (2000).

A mãe de *JCS* não utiliza livros ou cadernos de receitas, nem em casa, nem na cozinha de seu restaurante; informa não ver necessidade de fazer uso da escrita em seu trabalho, reiterando declaração anterior acerca de não ter vivenciado dificuldades em sua vida prática em razão de sua condição de baixa escolaridade. À medida, porém, que passamos a enumerar *artefatos* de escrita potencialmente presentes nas suas atividades corriqueiras, perscrutando seu envolvimento em ações como conferir notas fiscais e pedidos de fornecedores do restaurante, operar máquina de cartão de crédito, controlar livro-caixa e comportamentos afins, a mãe de *JCS* passou a informar que se tratava de um conjunto de atividades que de fato lhe eram familiares. Essa aparente incongruência que emerge aqui possivelmente decorra, mais uma vez, de representações atinentes ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) que tendem a permear o senso comum e que dissociam a *escrita* – tomada em ‘sua nobreza’ – de fazeres cotidianos que têm lugar fora de *esferas da atividade humana* vinculadas à erudição.

Importa registrar que, tal qual aventamos brevemente em seção anterior, a interlocução com a mãe de *JCS* foi um tanto truncada no que se refere à geração de dados efetivamente tangíveis: apesar de ter sido, desde o primeiro contato, bastante receptiva à participação na pesquisa e, além disso, ter-nos recebido com notada satisfação em sua casa – por duas vezes, já que a *roda de conversa* com os quatro participantes de pesquisa se deu também em sua residência –, manteve na maior parte do tempo, reiteramos, uma postura de salvaguarda que a levava a responder evasiva e positivamente – com expressões do tipo: “claro” – à maioria dos questionamentos, mesmo quando parecia não os compreender de fato. Nesse caso específico, vimo-nos diante do risco do *paradoxo do entrevistador* (LABOV, 2008 [1972]), inferindo que minha condição de *insider* (KRAMSCH, 1998) da *esfera acadêmica* ocupando a posição de interlocutora dela sobre temas relacionados à escolaridade possivelmente tenha motivado atitudes de preservação da face em respostas evasivas. Nesse caso específico, a triangulação dos dados (YIN, 2005) foi capital para a apreensão das *práticas de letramento* de *JCS*.

Na busca dessa triangulação, evocamos nossa interação com *JCS*, que afirma gostar de ler livros de literatura, gibis, revistas e afins, mas que, diferentemente de *HLA*, tem sua relação com a leitura aparentemente muito associada às atividades da *esfera*

escolar, em uma postura mais efetivamente vinculada ao cumprimento de tarefas, ao cuidado com o material escolar; relata ter ganhado recentemente da mãe livro de literatura, mas não recorda o título; informa ter tomado emprestado na biblioteca da escola o livro intitulado “Terror na escola” e outros cujos títulos não lembra, a maioria quando das solicitações da professora AMN. Suas *práticas de letramento* estão intrincadas, de algum modo, com valorações de diferentes ordens, dado haver na *esfera doméstica* diversidade de trajetórias de vida no que se refere à inserção na cultura escrita; os *eventos de letramento* de que participa nas ambientações extraescolares inserem-se majoritariamente no âmbito dos usos *vernaculares* da escrita, mas JCS interage em seu cotidiano com pessoas cujas representações dos usos da escrita possivelmente vinculam-se aos *letramentos dominantes*, como a irmã, que além de cursar faculdade de Contabilidade cumpre estágio em um escritório do ramo, e a tia, formada em Pedagogia – também aqui a *externalidade positiva* mencionada por Maciel e Lúcio (2010), tanto quanto o *processo cultural* de que trata Gee (2004a) quando discute *leitura*.

Quanto a FSB, a entrevista inicial e a visita a sua residência facultaram gerar dados que apontam para uma rarefação dos usos da escrita no âmbito da *esfera doméstica* e, para além dela, uma incidência de *eventos de letramento* majoritariamente compostos por usos da ordem dos *letramentos vernaculares* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013). FSB, que mora com os pais, um irmão mais velho e um primo adulto, vale-se da modalidade escrita da língua majoritariamente no acesso às redes sociais e na realização de tarefas escolares; possui livros literários que ganha da mãe ou que comprou no período em que estudava em outra escola, da rede privada; afirma gostar de ler livros de literatura, e o último livro que tomou emprestado na biblioteca, “Querido diário otário”, foi para cumprir atividade solicitada pela professora AMN.

Na casa de FSB, pelo que depreendemos da interação com sua mãe na ocasião da visita, as rotinas domésticas são pouco mediadas por *artefatos* de escrita, a não ser pelos bilhetes eventualmente deixados em casa para informar saídas não programadas – prevalência de usos *vernaculares* vinculados à *ideologia do cotidiano* (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]): (64) (...) *a gente deixa escrito assim só quando sai, né. “Vou em tal lugar, já volto”, “Vou chegar tal hora”, isso até que*

sim. (Mãe de *FSB*, EE, 5º mês). A mãe de *FSB* não se vale de cartões de crédito, cheques, agenda, livros de receitas ou cadernos de anotações para as finanças e afirma não saber utilizar o computador; as contas de água e luz, segundo ela, logo que chegam ficam na cozinha, presas a um imã na geladeira, mas parece não haver um local bem definido para tal; os carnês de parcelamentos de compras, ela os guarda debaixo do colchão: (65) (...) *eu sei que tá lá, porque se deixar na gaveta eu vou lá pegar uma coisa, já viro, já... eu não sou assim, eu não consigo ser organizadinha assim com as coisas sabe* (Mãe de *FSB*, EE, 5º mês); mas a falta de sistematicidade na organização dos compromissos domésticos vinculados a *artefatos* escritos parece não estar restrita a essa *esfera*, relacionando-se mais efetivamente com um comportamento peculiar a sua personalidade do que com a rarefação daqueles usos da escrita que geralmente auxiliam nas ações organizacional-domésticas (LAHIRE, 2008 [1995]).

Segundo a mãe de *FSB*, não há um local específico na casa para guardar livros, revistas ou jornais, a não ser no quarto de *FSB* ou do filho mais velho¹⁰³, que cursa Ensino Médio em escola do bairro no período noturno. Em (66), a seguir, inferimos uma valoração pouco efetiva de *artefatos* escritos a exemplo de revistas e jornais, cujo acesso parece derivar de doações e cuja manutenção e posse não parecem de interesse da entrevistada.

(66) *Não, não tem, porque geralmente quando eu ganho assim... quando é assim, alguma revista Veja, um jornal, eu leio, já passo pra frente, já dou. Geralmente eu dou aqui pra vizinha, que daí a vizinha ela é voluntária, então ela leva para umas creches, ela leva pra fazer... que serve tanto pra fazer aquelas brincadeiras com as crianças, ou pra fazer trabalhos manuais né, então ela leva.* (Mãe de *FSB*, EE, 5º mês. Ênfase nossa em negrito).

À semelhança do que pudemos observar nos casos dos demais participantes de pesquisa, não parece haver nesta família

¹⁰³ Na ocasião de nossa visita à residência de *FSB*, na interação estabelecida com a participante e sua mãe, não foi possível empreender a geração de dados visuais por meio de fotografias.

práticas de letramento que impliquem valoração dos *letramentos dominantes*, ou mesmo reificação de *artefatos* da escrita dessa natureza e, portanto, não há, por exemplo, estantes de livros, revisteiros ou espaços assemelhados destinados à organização/exposição desses *artefatos*, o que nos remete a Britto (2003) e suas considerações sobre implicações socioeconômicas da formação de leitores – nem sempre a ausência de espaços tais é sinônimo de não valoração; há que se considerar também restrições de natureza financeira que incidem sobre esses traços organizacionais.

A mãe de FSB afirma que gosta de ler revistas e jornais, mas, em (66), como vimos, informa não ter nenhum exemplar no momento para me mostrar e acrescenta o relato de que esse tipo de *artefato* circula pouco pela casa, sendo destinado à doação para uma vizinha; também informa que as leituras são esporádicas devido ao cansaço: (67) *Ai, eu pego uma revista, um jornal... Eu gosto de ler assim, só que daí durmo (risos). E tem pouco tempo assim... tô trabalhando muito ultimamente, mas eu gosto de ler.* (Mãe de FSB, EE, 5º mês). Inferimos que possivelmente a informação acerca do ‘gosto pela leitura’ decorra mais uma vez do *paradoxo do entrevistador* (LABOV, 2008 [1972]): importaria nos informar, sendo eu uma interlocutora oriunda da Academia, que ali existe o gosto pela leitura, quando o tema em discussão é a escrita. Fica o reconhecimento da necessidade de uma interação mais alongada para a apreensão de implicações dessa ordem, o que não foi possível no âmbito desta pesquisa.

4.2.3 Historicidade e ensino: relações das famílias com a *esfera escolar*

Ainda no delineamento das *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa, nosso percurso de geração de dados por meio de entrevistas buscou conhecer, sobretudo no diálogo com as famílias, a forma como avaliam e valoram a instituição escolar e, além disso, o grau de envolvimento prático dessas famílias na vivência escolar dos estudantes participantes desta pesquisa. Como coloca Gee (2004b, p. 49), “La apropiación del lenguaje y la literacidad son formas de socialización, en este caso socialización hacia formas de una corriente principal del uso del lenguaje en el

habla y en la escritura, corrientes principales de tomar significado, de dar sentido a la experiencia.”¹⁰⁴

Entendemos, como mostra Lahire (2008 [1995]), que o tipo de interação que os pais podem estabelecer com a escola e com o percurso de aprendizagem dos seus filhos está indissociado de suas próprias trajetórias de vida relativamente às experiências escolares, de sua constituição social e axiológica. Assim, tendo perscrutado esses aspectos e dedicado um olhar atento às singularidades dos participantes de pesquisa e de suas relações intersubjetivas parentais, dá-se a relevância de tratar dos dados relativos ao olhar dos participantes de pesquisa e das mães entrevistadas no que concerne à escola campo de pesquisa e às aulas de Língua Portuguesa.

Em se tratando do grau de envolvimento das famílias com o desempenho dos seus filhos na escola, da atenção às suas dificuldades com as tarefas e avaliações escolares, importa observar que a pouca familiaridade com os *letramentos dominantes* e a baixa escolaridade das mães entrevistadas (o que se estende também aos pais) tende a converter-se em dificuldades para acompanhar de forma efetiva os processos de ensino e de aprendizagem que estão se dando na *esfera* escolar, o que nos remete ao clássico estudo de Heath (1982) e às reverberações escolares do modo como a *esfera doméstica* lida com a escrita e com o conhecimento escolar.

Quando questionadas sobre a ocorrência de pedidos de ajuda, por parte dos filhos, para a realização de tarefas, e também para a revisão das provas com nota inferior à média – as provas com “nota vermelha” são enviadas pela escola aos pais, que as devem assinar –, as quatro mães fazem menção ao que seriam suas limitações para o auxílio nessas circunstâncias, como marca o excerto a seguir:

(68) ((LMR pede ajuda?)) *Pra mim? De vez em quando (risos), de vez em quando ele pede, mas tem vez que eu digo pra ele “ah, nem me fala que eu não entendo isso!”, ele sabe, porque eu não... a gente não entende muito né, porque agora também tá na sétima série, tudo, eu fiz até a terceira né... Às vezes é conta,*

¹⁰⁴ Tradução nossa: “A apropriação da linguagem e o letramento são formas de socialização, neste caso socialização de uma corrente principal de uso de linguagem na fala e na escrita, formas correntes de significar, de dar sentido à experiência.”

alguma coisa ali, eu digo, “ah, não me pergunta”
(risos). (Mãe de LMR, EE, 5º mês).

Semelhantemente, a mãe de JCS responde: (69) *Não, ela se vira bem. Como eu te disse, eu não tive quase estudo, então nem que eu quisesse ajudar...* (Mãe de JCS, EE, 5º mês). Kalman (2003) aborda essas dificuldades sob o ponto de vista das mães e problematiza os contornos inquietantes que tais dificuldades podem assumir nas lides com a escrita.

Trata-se de um discurso que se repete, como já mencionado, entre as quatro mães entrevistadas, com poucas variações. Desenrola-se a partir dessa dificuldade das mães uma atenção centrada em orientações quanto à disciplina nos estudos e em punições, no caso das “notas vermelhas”, que visam a uma qualificação do desempenho – nesse caso, medido exclusivamente pelas notas. Parece ser uma espécie de compensação, com avaliações notadamente centradas na culpabilização do estudante pelo seu eventual insucesso (GERALDI, 2010), o que remete ao *modelo autônomo de letramento*, centrado em habilidades individuais ou ausência delas, a despeito das implicações socioculturais e econômicas que possam estar imbricadas no desempenho dos sujeitos em se tratando dos usos da escrita (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995).

(70) (...) *eu olho [as provas], ele sabe que eu olho, eu olho de cima a baixo, eu digo pra ele, “eu não fiz muito estudo né, mas pelo menos o básico eu fiz”, então eu já pego no pé dele, porque no primeiro bimestre ele tava bem ruim, em todas as matérias, ele tirou... acho que a nota maior dele foi quatro acho... quatro ou cinco, a nota maior dele. Já encrenquemo, eu disse “então já vou cortar o que tu gosta, já corto”, já corto com tudo né, já encrenco com ele.* (Mãe de LMR, EE, 5º mês).

Ao afirmar que, apesar de não ter “muito estudo”, sabe o básico e, então, impõe-se ao filho com cobranças e sanções, parece vincular esse tipo de controle à condição para que haja melhoria na *performance* do filho. Lahire (2008 [1995]), ao tratar de desempenho da *ordem moral doméstica*, afirma que, em algumas famílias das classes populares, os pais, quando

[...] não conseguem ajudar os filhos do ponto de vista escolar, tentam inculcar-lhes a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, comportando-se corretamente, aceitando fazer o que lhes é pedido [...] Em casa podem exercer um controle exterior direto da escolaridade dos filhos: sancionar as notas baixas e os maus comportamentos “escolares”, assegurar-se de que as tarefas tenham sido feitas... (LAHIRE, 2008 [1995], p. 25).

Essa postura acena, em um plano mais amplo, para uma possível subordinação frente à instituição escolar e suas demandas, para uma percepção que vincula diretamente as dificuldades ou fracassos no meio escolar ao comportamento displicente frente aos estudos ou à falta de esforço próprio (GERALDI, 2010), o que pode ser inferido da seguinte fala, agora da mãe de FSB:

(71) (...) *eu não consigo assim, sentar e ensinar ela, “ó, você fez errado, mas é assim”. Mas eu aconselho ela... a se esforçar mais, e que se ela precisar ajuda eu pago uma professora ou até mesmo... tipo assim, que a minha vizinha é professora, ela pode dar uma ajuda, uma força né, porque **não é vergonha não saber, vergonha é não querer aprender, não é?** Então eu sempre aconselho ela...* (Mãe de FSB, EE, 5º mês. Ênfase nossa em negrito).

Interpretamos estar implícita nessa postura a ideologia segundo a qual na escola é preciso que os aprendizes tomem para si a responsabilidade da aprendizagem, calcada no lema “aprende a aprender”, de que trata Duarte (2001), e que culmina na seguinte compreensão: “Se o aluno não aprendeu é porque não estudou, não quis aprender, tem deficiências e por isso ele mesmo é o culpado por sua consequente situação social.” (GERALDI, 2010a, p. 89).

Em se tratando dos participantes deste estudo, considerações dessa natureza parecem reverberar nos modos como as famílias percebem a escola. Interpeladas acerca de suas opiniões sobre a instituição, com o pedido de que indicassem, se houvesse, pontos positivos e pontos negativos, as mães tenderam a não se sentir aptas, ou possivelmente não autorizadas, a opinar sobre o serviço

prestado pela escola: (72) *Olha, eu não tenho do que reclamar.* (Mãe de JCS, EE, 5º mês), afirma uma das mães, que tem duas filhas matriculadas naquela escola, JCS e sua irmã mais nova, e que já acompanhou a formação da filha mais velha, hoje com 21 anos, ex-aluna da mesma instituição. Também a mãe de HLA tem fala nos mesmos moldes: (73) *Olha, na verdade eu não tenho muito que reclamar assim né, porque quando precisa me chamam, senão... eles estão sempre entrando em contato também com a gente.* (Mãe de HLA, EE, 5º mês).

Suas avaliações, talvez justamente pela falta de referencial de outras realidades escolares, parecem situar-se em uma posição de neutralidade, já que, ao serem novamente interpeladas, essas mães tampouco enumeram qualidades ou tecem elogios à escola. Essa reflexão remete à *ecologia* de que trata Barton (2010 [1994]) e aos *mundos de letramento* objeto de discussão de Hamilton, Barton e Ivanic (1993), conceitos a partir dos quais compreendemos que se posicionar em relação – neste caso – à instituição escolar implica agenciar vivências anteriores a partir das quais possa se estabelecer parâmetros para um olhar valorativo. Quando essas vivências não facultam ao sujeito parametrizações, valorar torna-se um comportamento complexo porque se está diante de um universo em relação ao qual o sujeito permanece à margem, não faz parte do ‘equilíbrio ecológico’ em que se insere, dos *mundos de letramento* que lhes são familiares. Também aqui a condição de *outsider* de Kramsch (1998).

Corrobora essa interpretação a fala da mãe de outro participante de pesquisa, LMR, que apresenta, em sua avaliação, uma dura crítica à escola fazendo um contraponto com outra experiência que o filho teve de ensino, uma escola de outro município, também da rede pública, em que estudou até os oito anos de idade. Aqui, há vivências anteriores a serem agenciadas na parametrização requerida para valoração e avaliação:

(74) *Tem um ponto negativo assim... é que eles são muito devagar no ensino com as crianças, que eles são assim, se a criança tá indo bem, beleza, se tá indo ruim, eles não têm aquele interesse assim de::: de ter o reforço né, de te::: (+) Antes de eu vir morar aqui, nós moramos em B., e no colégio onde o LMR estudava, era assim, estudava de manhã e à tarde, só que se ele tivesse ruim em alguma matéria, ele*

tinha reforço de manhã, então a professora, a diretora já ligava pra mim: “ó, tal dia vai ter reforço pro LMR”, aí ele ia né, fazia o reforço, tinha a ajuda da professora, e aqui eles não têm muito interesse nessas coisa assim né, então é isso (...) mas eu gosto ali do colégio, até quando a gente precisa conversar com eles... As professoras também são bem atenciosas, conversam com a gente (...) (Mãe de LMR, EE, 5º mês).

A dinâmica de trabalho de outra instituição educacional parece servir, para essa mãe, como uma referência que a autoriza a tecer, por meio da comparação, uma crítica à escola atual de *LMR*. De todo modo, no fechamento de sua fala, percebemos uma retomada valorativa na qual reconhece, na mesma escola, qualidades e declara gostar da instituição. A mãe da participante *FSB*, por sua vez, expõe opinião sobre a escola focando sua avaliação sobre os professores e suas condições de trabalho:

(75) Pois... o que que eu posso dizer... eu não exijo, por causa que os coitados dos professores ganham tão pouco pro tanto que trabalham... às vezes assim, eles não tão nem aí com o aluno, muitas vezes... não vamos dizer todos né, lógico, mas assim, sempre tem um ou outro que já tá desanimado né... porque é assim, chegam lá, menina, não consegue nem dar aula, uma bagunceira, uma bagunceira... (...) (Mãe de FSB, EE, 5º mês).

Parece notório, nesse excerto, que há uma valoração da figura do professor e, ao mesmo tempo, uma percepção de que as coisas na escola não vão muito bem, já que, em virtude das condições de trabalho desse profissional e das dificuldades que enfrenta relativas ao comportamento dos alunos, alguns professores estão “desanimados” ou “não estão nem aí com o aluno”. Por outro lado, ao afirmar que ‘não exige’, a mãe de *FSB* assume-se como que desautorizada a exercer cobranças para que haja outro tipo de dinâmica e as condições de ensino sejam melhores, apesar de registrar sua crítica. Importa, nessa discussão, evocar Lahire (2008 [1995], p. 337-338) e suas considerações sobre a “dissociação entre as famílias populares e a escola”, para a qual tais famílias acorrem apenas “em caso de urgência”, tendendo

a haver “[...] um direito educativo de ingerência [...] dissimétrico: os pais se vêem sendo aconselhados sobre a maneira de agir com os seus filhos, mas os professores não gostam que lhes digam o que devem fazer.”

É possível inferir, reiteramos, que haja relação entre a atitude crítico-reflexiva dos participantes de pesquisa e suas famílias e a experiência de ter conhecido outras instituições de ensino, as quais se estabelecem como referências na constituição de suas valorações pessoais. Importa sublinhar que, como já registramos, a experiência de *FSB* em outra escola, da rede privada, na qual estudou durante alguns anos, suscita nessa participante de pesquisa uma postura crítica acerca da escola atual. Na ocasião de nossa visita em sua casa, quando a mãe contava que em sua época de escola as alunas confeccionavam, nas aulas de Artes, chinelos e outras coisas úteis, *FSB* avaliou da seguinte forma as aulas de Artes na escola: (76) *Lá [na escola atual] a gente não faz nada, sei lá, a gente pinta desenho pra Copa, sei lá, tem lá um tatu segurando uma bola [em tom de desdém], a gente vai lá e pinta aquilo e... tá, e aí?* (*FSB*, EE, 5º mês). Em outro momento, quando sua mãe faz queixa sobre a disciplina de Educação Física, possivelmente reportando reclamações anteriores da filha, *FSB* completa: (77) (...) *a gente joga bola ou fica sentado. Lá na minha outra escola não, lá a gente tinha que FAZER educação física, sabe, tipo, jogos mesmo. Tinha até olimpíadas, daí, tipo, a gente tinha que se esforçar mesmo, e ali não (...).* (*FSB*, EE, 5º mês). Também aqui, vemos a importância do agenciamento de vivências anteriores para a parametrização requerida pela valoração, os *mundos de letramento* (HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993).

Em se tratando das aulas de Língua Portuguesa, os participantes de pesquisa foram questionados, no ato da *entrevista semiestruturada*, sobre o que achavam da disciplina e o que consideravam importante ser aprendido nas aulas. Cabe destacar que a entrevista foi um dos contatos iniciais com os estudantes e que ocorreu nas dependências da escola, no horário da aula de Língua Portuguesa; essas circunstâncias, unidas a eu ter sido apresentada para a turma como alguém próximo à professora *AMN* (e, tal qual *AMN*, professora de Língua Portuguesa), estando ali para avaliá-los, conforme já mencionamos, seguramente não favoreceu que os alunos entrevistados expressassem de forma aberta suas opiniões sobre esse tópico, dada a distância que, inferimos, anteviam entre as nossas interpretações da realidade

natural e social (com base em VOLOCHINOV, 2013 [1930]) e as interpretações deles. Entre os 27 alunos entrevistados, quase todos nos deram respostas do tipo “Acho legal” e, a respeito da função da disciplina, ou não souberam responder ou manifestavam-se de forma evasiva. O participante de pesquisa *LMR*, no entanto, apresentou percepção que indicia uma atividade reflexiva acerca do que é objeto de aprendizagem, ou o que se deveria sê-lo, nas aulas de Português:

(78) *É legal. Aprende bastante coisa. Tem as palavras... do tempo, tem os verbos... Eu não sei por que nós aprende isso, porque nós não vamos usar muito isso (+) Aprende muito, nós vamo aprendê, mas nós não vamo usá, nós vamo FALÁ direito, nós não vamo usá essas palavra. Única coisa que nós vamo usá é no trabalho... Mas pra falá nós não usa muito. (...)* (*LMR*, EE, 3º mês 2014).

O estudante entende que alguns conteúdos ensinados nas aulas, ainda que sejam aprendidos, não encontram representação na vida prática; a alusão que faz aos verbos é uma remissão ao conteúdo que estava sendo tratado em sala naquele período, mas em sua percepção parece dissociado dos usos reais da língua. É interessante sublinhar que *LMR* observa haver uma relação entre esses mesmos conteúdos e as demandas da *esfera do trabalho*, na qual já está inserido, mas busca fazer uma distinção entre a linguagem oral e o uso de “palavras” que estão de alguma forma distantes do seu modo de falar, e que são objeto de ensino; ou seja, os *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998; CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013) preconizados na escola e, em se tratando dos *modos de dizer*, na aula de Língua Portuguesa, parecem não encontrar representação em suas *práticas de letramento*, e ele, em alguma medida, sugere perceber isso. O modo como, na fala, flexiona o verbo no sintagma “nós aprende”, em (78), parece ilustrativo dessa percepção.

A participante de pesquisa *FSB*, por sua vez, atende ao questionamento sobre a função da disciplina de Língua Portuguesa respondendo que (79) *É importante porque envolve todas as matérias, ajuda em tudo.* (*FSB*, EE, 3º mês), mas o faz depois de ter manifestado que não gosta muito das aulas. A respeito das

percepções que os participantes têm sobre o modo de trabalho da professora *AMN*, importa evocarmos revozeamentos das mãos desses estudantes e, assim, conhecer seus posicionamentos, uma vez que trazem implícitas concepções da instituição escolar e da figura docente que são relevantes a este estudo – eis aqui o agenciamento de suas vivências anteriores, consolidadas nas relações intersubjetivas que as historicizam (com base em WERTSCH, 1985), e a partir das quais interpretam hoje a realidade natural e social (com base em VOLOCHINOV, 2013 [1930]):

(80) (...) *aquela professora ela... não é só com a turma do LMR, a A. também, que é a minha menina, ela [AMN] também dava aula... (...). Diz que ela entra, ela briga... Se ela tiver que brigar [briga] mesmo. (risos). (...) Mas se todos professores também fizessem assim, eu acho que tinham mais respeito pelos professores... Eu disse pra ele [LMR] assim, eu queria que ele pegasse a época que nós estudava, porque era::: não era a professora, era a::: a madre do convento, que dava aula pra gente. Meu Deus, com as réguas de pau desse tamanho! Eles davam... eu cansei de levar nos dedos.* (Mãe de *LMR*, EE, 5º mês).

As famílias, de modo geral, parecem conhecer, por meio do relato dos filhos, a característica da professora quanto ao foco no disciplinamento e na manutenção da ordem na escola, e tendem a apoiar sua maneira de agir em uma postura – o que emerge em olhar interpretativo – de aparente subordinação e respeito ao *status* docente e aos procedimentos típicos das *práticas sociais de referência da esfera escolar* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]). Contribui para a constituição dessa postura a incidência de experiências escolares que marcam a historicidade dos sujeitos, como podemos observar no relato da mãe de *LMR* sobre a época em que ela própria estava na escola – novamente, a *ecologia* das vivências com a escrita (BARTON, 1994). Semelhantemente a sua fala, a mãe de *HLA* endossa o disciplinamento empreendido pela docente:

- (81) (...) *ela [AMN] tem assim... como se diz, ela puxa bem pra ensinar, pra fazer eles aprenderem. Eu, pelo menos, gosto do jeito que ela ensina. Porque eles falam que ela é braba tudo, mas se ela não for assim... né, eles não fazem nada.* (Mãe de HLA, EE, 5º mês).

Está marcada nessa e em outras falas das mães entrevistadas o entendimento de que o método docente que se vale de ações coercitivas para o disciplinamento é aquele realmente eficaz para que os estudantes tenham um bom desempenho escolar. Esse entendimento alia-se a uma concepção de que, ao desenvolver nos alunos o respeito às regras escolares de comportamento, a escola está proporcionando aos discentes o desenvolvimento da sua capacidade ‘autônoma’ (LAHIRE, 2008 [1995]), p. 64) – trata-se, aqui, da *autonomia* no sentido vigotskiano do termo, como o oposto de *heteronomia*. Escreve o autor francês, citando o ideário vigotskiano: “Para efetuar sozinho certas atividades, é preciso ter interiorizado esquemas mentais e comportamentos sob a orientação do adulto.” Sem contemplar as singularidades dos sujeitos, essa concepção tende a esperar de todo e qualquer aprendiz – em um olhar que remete à *diferença indiferente* (PONZIO, 2010; 2013) – uma resposta positiva às sanções escolares, a despeito das diferentes relações de autoridade e autodisciplina (LAHIRE, 2008 [1995]) que se estabelecem nas relações intersubjetivas extraescolares dos alunos.

- (82) *A FSB não tá muito bem não [em Português] mas não é o professor, é o aluno... se o aluno quer, o aluno aprende, senão porque... “ó, ela tá ali pra ganhar o salário dela. Ela faz a parte dela, tu quer aprender aprenda, quem vai rodar é você! Quem tá perdendo é você, né... Você que tá perdendo teu tempo, vai perder teu ano”. Então não existe professora boa e professora ruim, existe aquela que te dá um pouquinho mais de atenção, mas **se você merecer**. Não sei... né.* (Mãe de FSB, EE, 5º mês. Ênfase nossa em negrito).

Os eventuais fracassos escolares serão, sob essa ótica, associados ao comportamento displicente, à falta de vontade de aprender, ao não ‘fazer por merecer’, etc., reiterando, como

podemos interpretar da fala da mãe de *FSB*, a ideologia do *aprender a aprender* e relegando inteiramente ao aprendiz a total responsabilidade por sua trajetória de sucesso ou de fracasso escolar, o que tende a prevalecer no *modelo autônomo de letramento*, como advertem Street (1984) e Kleiman (1995), autora que escreve: “O modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas [...]” (KLEIMAN, 1995, p. 38). A discussão que empreendemos ao longo deste capítulo requer novos olhares, tanto no que concerne aos modos de interpretar as dificuldades dos adolescentes em relação aos *letramentos dominantes* que têm espaço capital na escolarização quanto ao que de fato cabe à escola em se tratando da apropriação de tais *letramentos* por parte desses adolescentes, assunto do próximo capítulo desta dissertação. Antes, porém, de tematizar essa questão, focalizamos, na seção que segue, (não) convergências entre *práticas de letramento* de professora e alunos, fechando as inteligibilidades construídas como resposta à primeira questão-suporte que orienta esta dissertação.

4.3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO QUE SE ENCONTRAM: INDÍCIOS DE SIGNIFICATIVA CONVERGÊNCIA

Implicação final de nossa primeira questão-suporte é um olhar para eventual (não) convergência entre *práticas de letramento* de *AMN* e dos alunos envolvidos neste estudo, partindo da compreensão de que a *horizontalização* de tais *práticas de letramento* desses estudantes (com base em KALANTZIS; COPE, 2006) requereria pontos de compartilhamento com as representações de mundo da professora, interlocutora mais experiente, a partir dos quais os adolescentes pudessem ampliar suas interpretações do mundo natural e social (com base em VOLOCHINOV, 2013 [1930]) no que respeita à escrita – mais especificamente, no que concerne aos *letramentos dominantes* (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013). Esses pontos de compartilhamento são fundamentais em se tratando da gradação de que se constitui a *intersubjetividade*, como a vê Wertsch (1985), e viabilizariam a dialética entre *conceitos espontâneos/cotidianos* e *conceitos científicos* de que trata Vigotski (2010 [1934]).

Assim compreendendo, se, por um lado, a não convergência se estabelece de modo que esses compartilhamentos não sejam possíveis; ou se, por outro lado, a convergência for tão isomórfica que não haja distinções entre *práticas de letramento* de professor e estudantes, não pode haver a mencionada gradação na *intersubjetividade* a que se refere o autor americano – neste caso, no que respeita às vivências com a escrita. No caso deste estudo, professora e alunos iriam aos poucos imbricando suas representações de mundo por meio de atividades escolares, até que nova *zona de desenvolvimento real* se instituisse para os aprendizes. Em não havendo tal gradação, não pode haver *intersubjetividade* de fato e, por implicação, a incidência de um interlocutor mais experiente sobre a *zona de desenvolvimento imediato* de tais aprendizes é posta em xeque, como registra o autor russo, e assim sendo – também para as finalidades deste estudo –, a mencionada *horizontalização dos letramentos dominantes* fica em suspenso.

Objetivando, então, dar conta desse desdobramento final da primeira questão-suporte, com o delineamento das *práticas de letramento* docentes e discentes, buscamos desenvolver compreensões acerca da historicidade desses sujeitos, de sua constituição intersubjetiva no tocante a vivências, valores e experiências com a modalidade escrita da língua. O intuito de abordar dessa maneira esse processo constitutivo das singularidades dos sujeitos foi possibilitar que, ao lançarmos nosso olhar interpretativo sobre o *encontro aula de Língua Portuguesa*, a fim de caracterizar os *eventos de letramentos* e a apropriação dos usos da escrita neles mobilizados, pudéssemos fazê-lo à luz de quem são os interactantes que ali se *encontram* (com base em PONZIO, 2010; 2013; 2014).

Ao desenvolvermos nossas questões de pesquisa e traçarmos o percurso deste estudo, nossa compreensão de que há incontáveis tensionamentos entre as vivências com a escrita que se dão no âmbito dos *letramentos dominantes* e aquelas que se erigem no âmbito dos *letramentos vernaculares* (com base em CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013), esperávamos identificar na base desses tensionamentos vínculos com possíveis dissimetrias entre as *práticas de letramento* docentes e as *práticas de letramento discentes*. Por esse motivo, ao delinearmos as diretrizes de análise para o tratamento de dados visando responder à segunda questão-suporte desta pesquisa, traçamos em nossos

desdobramentos analíticos um olhar direcionado a tais convergências e não convergências entre as *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa.

Com base, assim, em dados e discussões suscitados nas duas seções anteriores, neste mesmo capítulo, depreendemos que significativas convergências entre *práticas de letramento* docentes e *práticas de letramento* discentes estão marcadas na historicidade dos participantes deste estudo, mas não se trata das convergências que antevíamos como pouco prováveis, mas ainda assim talvez possíveis: convergências no âmbito dos *letramentos dominantes*, tendo presente uma eventual maior imersão dos adolescentes na alta cultura (GRAMSCI, 1982 [193-]). As convergências que depreendemos foram, no entanto, em movimento contrário: uma imersão menos efetiva da professora participante deste estudo nessa mesma alta cultura, com certa aproximação ao que se dá com os alunos, em condição que parece reverberar de sua historicidade familiar (LAHIRE, 2008 [1995]), tanto quanto do modo como a *esfera acadêmica* e a *esfera do trabalho* (em se tratando da profissão docente nas configurações que se tem registrado, sobretudo, no contexto do ensino público brasileiro) obstaculizam o acesso dos sujeitos que não advêm de entornos de alta erudição (LILLIS, 2001; IVANIC, 1998), ou seja, de boa parte da população, e dos professores, do país.

No tocante à base de sua constituição histórica como usuários da escrita, AMN, a professora participante de pesquisa, e os quatro estudantes com quem interagimos parecem caracterizar-se por *práticas de letramento* que convergem, sob vários aspectos, se considerada a historicidade familiar. AMN constituiu-se como usuária da modalidade escrita da língua em condições familiares potencialmente próximas daquelas em que se constituem os estudantes FSB, HLA, LMR e JCS. As relações parentais de baixa escolaridade e pouca valorização da cultura escrita, bem como as vivências domésticas marcadas pela participação em *eventos de letramento* de natureza vinculada quase que estritamente aos *letramentos vernaculares* parecem traçar significativas convergências entre as *práticas de letramento* de AMN e aquelas dos quatro adolescentes (com base em HEATH, 1982; STREET, 1988).

Trata-se, ao que parece, de um grupo de participantes de pesquisa que se constituem subjetivamente (GERALDI, 2010a; MIOTELLO, 2011) como usuários da escrita no âmbito de um

processo cultural (GEE, 2004a) caracterizado por uma herança imaterial familiar (com base em LAHIRE, 2008 [1995]) de baixa escolaridade e de rarefação de *letramentos dominantes*. No escopo dessa convergência, delinea-se, porém, uma esperada distinção de AMN: ela é a professora da classe, alguém que transcendeu essa herança imaterial, ainda que enfrentando dificuldades para constituir-se profissionalmente, como discutimos na primeira seção deste capítulo.

Essa condição de AMN, depreendemos, assegurou a ela um domínio específico no âmbito dos *letramentos dominantes*: conhecimentos do campo teórico das línguas, contemplada aí a complexidade da *norma padrão* da língua portuguesa, que – como ela registra no excerto (17) – as vivências familiares e a escolaridade básica não lhe tinham assegurado dominar antes da graduação, exatamente o que parece estar acontecendo com os quatro adolescentes participantes deste estudo. Isso nos permite inferir que, caso tais estudantes prossigam em uma história de êxito a partir de suas disposições pessoais (LAHIRE, 2004), como se deu com AMN, talvez cheguem à graduação superior, quem sabe à licenciatura; mas, como mostra Lahire (2008 [1995]), essa é uma questão de muitos contornos. Nossa interação com AMN, no entanto, sinaliza que suas relações com os *letramentos dominantes* parecem muito estreitamente ligadas aos conteúdos que lhe cabe ensinar e a questões relacionadas ao domínio de saberes científicos vinculados às condições de saúde de seu filho, o que remete ao *funcionalismo* de que trata Ponzio (2013; 2014), dada a natureza pragmática desses saberes, como aponta Britto (2012). Os excertos de entrevista (21) e (22), por exemplo, indiciam pouca familiaridade com usos *dominantes* que transcendam seu cotidiano profissional. Essa parece ser, aliás, a realidade de boa parte dos professores da Educação Básica, que, contritos por condições de trabalho pouco favoráveis, tendem a se ver premidos por linearizar livros didáticos, com poucas possibilidades de tempo e de preparo teórico para um processo de *elaboração didática* em que, como registra Halté (2008 [1998]), possam sincretizar saberes distintos, tendo presente, acrescentamos, a singularidade dos sujeitos, na *alteridade absoluta* e na *indiferença não indiferente* de que trata Ponzio (2010; 2013; 2014).

Assim concebendo, entendemos que a não convergência entre as *práticas de letramento* de AMN e dos estudantes participantes desta pesquisa parece situar-se primordialmente no

âmbito de seus conhecimentos científicos sobre *línguas*, dado que sua rotina não tende a visibilizar, segundo ela nos informa, usos outros que deem conta da cultura escrita *dominante* em um espectro mais amplo. Assim, a *alta cultura*, de que trata Gramsci (1982 [193-]), na qual questões de poder estariam representadas e cuja apropriação estaria implicada na *autonomia* dos sujeitos – no sentido vigotskiano do termo –, em nossa compreensão, não é prevalente no universo de *AMN* e, inferimos, nem da maioria dos profissionais da Educação Básica, o que os tornaria, em boa medida, reféns de escolhas e de encaminhamentos que autores de coleções didáticas – em tese, *experts* na área – fazem de modo uniforme, na *alteridade relativa*, na *diferença indiferente*. Desse modo, não nos parece possível haver o *encontro* como vimos propondo ver a aula de Língua Portuguesa e, não o havendo, está em xeque a *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), capital para que haja a apropriação da cultura (VIGOSTKI, 1991 [1935]; GRAMSCI, 1982 [193-]).

Uma última questão que nos parece relevante aqui é que o processo de seleção da professora participante deste estudo, como registramos nos procedimentos metodológicos, requeria profissional que fosse *outsider* (KRAMSCH, 1998) do espaço de vulnerabilidade social campo de estudo no que se refere a sua inserção socioeconômica e cultural, mas que ali estivesse tempo o bastante para ter estabelecido vínculos com a escola e seus agentes. Ao final deste capítulo, importa considerar que *AMN*, na sua singularidade, atendeu plenamente a esses critérios, mas, no âmbito de sua historicidade – como já mencionamos no capítulo anterior a este –, parece *insider* do mesmo grupo social a que pertencem os estudantes participantes de pesquisa – aqui, a macrossociologia posta em xeque por Lahire (2008 [1995]). Ela evadiu-se, porém, desse grupo exatamente por conta de sua singularidade, como mostra também o autor francês no escrutínio que faz – ao tratar das “razões do improvável” sucesso escolar em meios populares – acerca das disposições pessoais e da amplitude de aspectos implicados na historicidade dos sujeitos. Como podemos observar, imergir em um universo, em busca de uma perspectivaêmica (DURANTI, 2000; MASON, 1998) exige de nós já pensarmos em novos estudos.

5 PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DOS *LETRAMENTOS* DOMINANTES NO *ENCONTRO* ENTRE PROFESSORA E ALUNOS: EM QUESTÃO A *HORIZONTALIZAÇÃO* DAS PRÁTICAS DE *LETRAMENTO*

“As relações entre uma alma e outra, através de coisas tão certas e divergentes como as palavras comuns e os gestos que se empreendem, são matéria de estranha complexidade. No próprio acto em que nos conhecemos, nos desconhecemos.”

Fernando Pessoa

No intuito de abordar, sob um olhar epistemológico de base histórico-cultural, o papel das práticas sociais de uso da língua no processo de apropriação intrassubjetiva dos *letramentos dominantes*, entendemos, com base em Vigotski (1991 [1935]), que esse processo se dá a partir das relações intersubjetivas mediadas pela linguagem e que esta é o lugar de *encontro* entre sujeitos históricos (PONZIO, 2010). Logo, concebendo que o *encontro* do *eu* e o *outro* tem lugar no tempo e no espaço, já que “É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento” (GERALDI, 2010, p. 35), as relações cronotópicas aí implicadas compõem o conjunto de condições sociais por meio das quais são ressignificadas as já mencionadas interpretações dos sujeitos sobre a realidade natural e social (com base em VOLOCHINOV, 2013 [1930]) e, em desdobramentos, suas *práticas de letramento*.

Assim, caracterizadas – no capítulo anterior – as *práticas de letramento* dos participantes de pesquisa, perpassando sua historicidade quanto às experiências com a escrita, nosso foco neste capítulo recairá sobre os *eventos de letramento* que se instauram com vistas ao processo de apropriação dos *letramentos dominantes* empreendido no *encontro* aula de Língua Portuguesa, ao que fizemos rápida menção no final do capítulo anterior. Evocaremos, para tal, primordialmente dados gerados por meio de observação participante e notas de campo, análise documental dos *artefatos* de texto escrito que medeiam os *eventos de letramento* (com base em HAMILTON, 2000) caracterizados e *roda de conversa* realizada com os quatro participantes do estudo.

5.1 A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO ESPAÇO DOS *LETRAMENTOS DOMINANTES*: UM OLHAR MAIS PAUSADO

Durante a observação das aulas de Língua Portuguesa na turma de sétimo ano a que se voltou este estudo, pudemos acompanhar algumas das principais demandas interacionais da escrita que se instituíram naquela ambientação, conhecendo ações didático-pedagógicas empreendidas pela docente participante de pesquisa no agenciamento de implicações dos *letramentos dominantes*. O período de imersão em campo compreendeu aulas do primeiro ao segundo bimestres do ano letivo¹⁰⁵ já mencionado e, tendo imergido em classe, observamos que os conteúdos abordados nas aulas compunham-se a partir da sequência disposta no livro didático da coleção adotada pela escola – a linearização a que fizemos menção no capítulo anterior. Trata-se de obra de autoria de Cereja e Magalhães (2012), da coleção *Português: linguagens*, que no livro voltado ao sétimo ano do Ensino Fundamental tem como principais objetos de ensino dos primeiros capítulos *modos verbais*, *estrutura morfológica dos verbos* e *conjugação de verbos irregulares*, como mostra a Figura 12 a seguir, na qual reproduzimos a parte do sumário da obra em que consta a relação de conteúdos trabalhados durante o período em que estivemos em campo. Intercalados ao trabalho de metalinguagem voltado a conteúdos da gramática normativa e/ou de morfologia estrutural, encontram-se textos em variados *gêneros do discurso*, como *poema*, *conto*, *tirinha*, *anúncio publicitário*, etc.

¹⁰⁵ Embora o planejamento inicial da pesquisa previsse imersão em campo pelo período de um semestre, particularidades da interação estabelecida com os participantes, as quais incorriam no paradoxo do observador (DURANTI, 2000), levaram-nos a um tempo menor de imersão.

SUMÁRIO

UNIDADE I — Heróis

CAPÍTULO I — O nascimento de um herói

O dia em que vi Pégaso nascer, Heloisa Prieto 12

Estudo do texto 14

Compreensão e interpretação 14

A linguagem do texto 15

Leitura expressiva do texto 15

Trocando ideias 15

Ler é prazer 16

Produção de texto 18

O mito 18

Para escrever com técnica 22

O narrador 22

A língua em foco 24

O verbo (I) 24

A estrutura do verbo 25

Verbos regulares e irregulares 26

Principais verbos irregulares 27

Formas nominais do verbo 29

Locuções verbais 30

Semântica e discurso 31

De olho na escrita: g ou j? (I) 33

Divirta-se 35

CAPÍTULO 2 — O herói e seu avesso

O nome oculto (fragmento de *Os cavaleiros da Távola Redonda*),
Luiz Galdino e Alberto Linhares (adaptação) 36

Era uma vez Dom Quixote (fragmento), Miguel de Cervantes 38

Estudo dos textos 39

Compreensão e interpretação 39

A linguagem dos textos 40

Cruzando linguagens 41

Trocando ideias 43

Produção de texto 43

A língua em foco 45

O verbo (II) 45

Tempos do subjuntivo 47

O subjuntivo na construção do texto 51

Semântica e discurso 52

Divirta-se 53

Figura 12 – Material didático adotado por AMN: excerto de sumário.

Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 4 (Manual do Professor).

Não contemplaremos aqui, por não compreender escopo deste estudo, uma análise detalhada do livro didático em questão; é possível, no entanto, afirmar que o tratamento dado aos textos selecionados para compor as unidades temáticas da obra e a abordagem dos tópicos gramaticais no mencionado volume destoam, sob vários aspectos, do ideário teórico com o qual estão alinhados documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e obras de referência que propõem, a partir dos anos oitenta, uma abordagem do ensino de Língua Portuguesa centrada no texto e pensada a partir da articulação entre os eixos

produção textual, leitura e análise linguística (GERALDI, 2002 [1984]; 2003 [1991]), o chamado *ensino operacional e reflexivo* (BRITTO, 1997). Esse tom distinto a que nos referimos manifesta-se, a nosso ver, na pouca articulação entre os textos – frequentemente dispostos com o propósito de ilustrar tópicos da gramática normativa e/ou da morfologia estrutural, que entendemos de fundamentação mattosiana – e o trabalho com os conhecimentos linguísticos; na maneira como tais conhecimentos são centrados em *atividades metalinguísticas* dissociadas de *atividades epilinguísticas* (GERALDI, 2003 [1991]); na frequente inserção de frases, em tomadas imanentistas, que visam a exemplificar determinadas formas linguísticas; entre outros, do que são exemplos as Figuras 13 e 14 que apresentamos justapostas a seguir.

Verbos irregulares no subjuntivo


Leia este poema, de Paulo Leminski:

ali
só
ali
se

se alice
ali se visse
quando alice viu
e não disse

ali
bem ali
dentro de alice
só alice
com alice
ali se parece

(Melhores poemas de Paulo Leminski. Seleção de Fred Góes e Álvaro Martins. São Paulo: Global, 2002, p. 30.)



Professor: Incidentalmente comente que o poeta faz um jogo de palavras com o nome Alice e que, ao desmembrá-lo, cria outras palavras e outros sentidos.

Observe que, no poema de Paulo Leminski, as formas verbais **visse** e **dissesse** são a 3ª pessoa dos verbos **ver** e **dizer**, respectivamente, e estão no pretérito imperfeito do subjuntivo. Se esses verbos fossem conjugados no futuro do subjuntivo, teríamos: se (Alice) **vir** e se (Alice) **disser**. Note que as formas **visse**, **vir**, **dissesse** e **disser** não seguem o modelo dos verbos da 2ª conjugação. Isso ocorre porque os verbos **ver** e **dizer** são irregulares. O mesmo acontece com outros verbos das três conjugações, como **dar**, **estar**, **ser**, **caber**, **poder**, **ter**, **haver**, **ir**, **vir**. Professor: Sugiermos orientar os alunos para que, antes de responderem as questões, identifiquem as palavras e expressões que introduzem o subjuntivo no texto: *que*, *quando*, *quando que*, etc.

EXERCÍCIOS

1. Reescreva as frases seguintes, substituindo o futuro do subjuntivo pelo imperfeito do subjuntivo e o futuro do presente do indicativo pelo futuro do pretérito do indicativo. Veja o exemplo:

Se eu cantar, você também cantará.
Se eu cantasse, você também cantaria.

a) Se nós vírmos o filme, nossos amigos também verão. *alcançarmos - entrarmos*
b) Se ele trouxer os livros, eu também trarei. *aproveitarmos - trazer*
c) Se ele couber no carro, as malas também caberão. *conduzirmos - cabermos*
d) Se eles fizerem fila, nós também faremos. *fizermos - fazerem*
e) Se os professores virem, os alunos também virão. *virem - viram*
f) Se nós quisermos a palestra, eles também quererão. *quisermos - quiserem*

Para não errar

Aqui vão algumas dicas para ajudar na conjugação dos tempos do subjuntivo, tanto dos verbos regulares quanto dos irregulares.

- O **presente do subjuntivo** é formado a partir da 1ª pessoa do singular do **presente do indicativo**:
eu penso → que eu pense
eu caibo → que eu caiba
eu fujo → que eu fuja
- O **pretérito imperfeito** e o **futuro do subjuntivo** são formados a partir do tema do **pretérito perfeito do indicativo**:
tu falaste → se eu falasse / quando eu falar
nós quisemos → se eu quisésse / se eu quisesse
eles sentiram → se eu sentisse / quando eu sentir

Figura 13 – Material didático adotado por AMN: poema e verbos irregulares. Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 49-50 (Manual do Professor).

Leia a tira a seguir, de Adão Iturrusgarai, e responda às questões 3 e 4.



(Folha de S. Paulo, 5/2/2005.)

3. No 1º balão da tira, foi empregada uma locução verbal e duas formas verbais simples.
- locução verbal: vou ser (futuro do presente do indicativo); formas verbais simples: ser (presente do indicativo) e crescer (futuro do subjuntivo).
- Identifique-as e indique a que tempo e modo cada uma delas pertence.
 - Qual delas indica certeza? Qual indica possibilidade? certeza: sei, vou ser; possibilidade: crescer
 - O autor da tira poderia ter empregado, em vez da locução verbal, uma forma verbal simples. Nesse caso, qual seria ela? *serei*
4. No último quadrinho da tira há um rompimento na expectativa do leitor. Explique em que consiste esse rompimento e por que ele gera humor. A expectativa é quebrada pela sugestão que o pai faz à filha; o humor vem do fato de o leitor não esperar que o pai sugerisse uma profissão tão incomum quanto a de astronauta.

Figura 14 – Material didático adotado por AMN: tirinha e formas verbais
Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 49 (Manual do Professor).

Ao longo desta análise retomaremos questões acerca do uso deste material didático e do que pudemos inferir de sua perspectiva metodológica; não faremos, entretanto, análise acurada de cada uma das atividades ilustradas, as quais são inseridas apenas a título de exemplificação do conteúdo da referida obra didática. Reconhecemos tratar-se de questão que mereceria um olhar mais cuidado, mas limitaremos a atenção a tal relevância aos limites de nosso objeto de estudo.

Na primeira aula de que participamos, como registra a vinheta narrativa da nota de campo (85), a seguir, AMN, com notória excelência nesse campo, dirigiu-se ao quadro-negro, dispôs em uma espécie de tabela os ‘elementos da estrutura verbal’ e pediu que os alunos fossem ditando para ela as palavras que faziam parte da tarefa: o exercício era identificar os *morfemas* de cada um dos diferentes verbos de uma lista.

- (83) AMN começa a tratar dos deveres, encaminhados na aula anterior, sobre ‘estrutura verbal’. Inicia por retomá-los no quadro, marcando os ‘elementos da estrutura verbal’: radical, vogal temática, desinência. A maioria dos alunos está com o livro didático aberto sobre a mesa, então percebo que a tarefa é uma atividade do livro didático. (...) AMN passa nos corredores olhando os cadernos, no

*que entendemos ser o propósito de checar se os alunos fizeram a tarefa e comenta que naquele dia especificamente não vai usar seu carimbo*¹⁰⁶ (NC2, 2º mês).

As ações didático-pedagógicas voltadas ao trabalho com os verbos vinham sendo empreendidas desde o início do bimestre e se estenderam pelo bimestre seguinte; alguns outros itens relativos à identificação e à classificação das palavras, como *advérbios*, *locução verbal*, foram também abordados nesse período, sempre de acordo com a sequência proposta no livro didático (Figura 12).

A centralidade que esse *artefato*¹⁰⁷ ocupa nas interações observadas em sala de aula e, de um modo geral, nas ações docentes dedicadas àquela turma aponta para um distanciamento do que seria a *elaboração didática* de que trata Halté (2008 [1998]), processo que demanda a apropriação docente dos *conhecimentos científicos*, no sentido vigotskiano de *apropriação*, e uma preparação desses mesmos conhecimentos para finalidades de ensino à luz de quem sejam os sujeitos aprendizes, singulares e situados. Quanto a essa condição, que tende a caracterizar boa parte dos educadores no cenário nacional da Educação Básica, a vinheta narrativa da nota de campo (85) remete-nos às assertivas de Geraldi (2010) acerca dos deslocamentos na relação entre *professor*, *aluno* e *conhecimento*: segundo o autor, o modo como o material didático, contemporaneamente, interpõe-se entre o aprendiz e o conhecimento, restando ao professor “[...] controlar os tempos de contato do aluno com o material, conferir respostas segundo um modelo dado [...]” (GERALDI, 2010a, p. 87), está a serviço da ideologia do *cuidado de si*, a qual, em nossa compreensão, suscita, como registramos anteriormente, a ideologia do *aprender a aprender*, objeto de atenta análise crítica de Duarte (2001).

Com base na proposta do livro didático em questão, a cuja dinâmica já nos referimos, era comum que as atividades das aulas se iniciassem com a leitura de um pequeno texto, seguida de questões de interpretação textual e, na sequência, houvesse retomadas a exercícios

¹⁰⁶ Em outra ocasião AMN mostrou-me um pequeno carimbo, que utiliza nos cadernos dos alunos, em que constam seu nome e a palavra “visto”.

¹⁰⁷ Estamos cientes da complexidade implicada nas opções por (re)nomear *livro didático* na cadeia referencial desta dissertação, como fazemos aqui, usando *artefato*. Como, porém, essa é discussão tangencial neste estudo, não nos deteremos nela, optando por *artefato* com base em Hamilton (2000).


sobre *conjugação verbal* ou com foco nas *classes de palavras* e itens afins, como ilustra a Figura 15, a seguir:

Leia este poema, de Ulisses Tavares, e responda às questões de 6 a 8.

Biografia

Quando sozinho, sofro,	Tocando, tremo.
Com gente, finjo.	Vencedor, desinteresse.
Se amado, fujo.	Vencido, odeio.
Amante, disfarço.	Quase morto,
Permanecendo, inquieto.	Vivo assustado.
Calado, penso.	Quase vivo,
Pensando, calo.	Morro de medo.
Tocado, recuo.	

Sandra Ronca



(Didrio de uma paixão, cit.)

6. Há, no poema, participios com função de adjetivo.

- Identifique dois casos em que isso ocorre. *amado, calado, morto*
- Qual é o papel desses participios em relação ao eu lírico do poema? *Eles servem para descrever o estado emocional do eu lírico.*

7. No poema, o eu lírico fala de si mesmo. Para dar ideia de como é seu mundo interior e sua relação com o mundo, trabalha com oposição de ideias. Observe, por exemplo, estes versos:

Tocado, recuo.
Tocando, tremo.

- A que formas nominais do verbo correspondem **tocado** e **tocando**? *Ao participio e ao gerúndio, respectivamente.*
- Qual dessas formas sugere que o eu lírico pratica a ação de tocar? E qual sugere que o eu lírico recebe a ação? *A forma tocado sugere que o eu lírico recebe a ação; tocando sugere que o eu lírico pratica a ação.*
- Identifique no poema outros exemplos desse tipo de oposição. *Entre outras, "Vencedor, desinteresse. / Vencido, odeio".*

Figura 15 – Material didático adotado por AMN

Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 33 (Manual do Professor).

Entendemos haver na Figura 15, bem como nas Figuras 13 e 14, atividades propostas pelos autores que evocam a postura de uso do *texto como pretexto*, descolado de sua função social, tomado como mote para propósitos formalistas, em exercício de apagamento do seu *contexto*, como aponta discussão empreendida por Lajolo (1993 [1982]) na década de oitenta e, mais recentemente, retomada sob nova perspectiva (LAJOLO, 2009). Nessa situação e em outras congêneres, as leituras foram realizadas quase sempre em voz alta, pelos alunos; geralmente AMN pedia que cada um, na sequência em que estavam enfileirados na sala, lesse um trecho – uma fala, quando se tratava de texto com diálogos, um verso, quando a leitura era de um poema – e precediam as atividades de correção dos exercícios, pois geralmente já haviam sido encaminhados como tarefa em aula anterior. Terminadas as leituras, a correção se dava no quadro, a partir da participação dos alunos que realizaram a tarefa, quase sempre os mesmos se dispunham a fazê-lo.

Entre os participantes de pesquisa do ‘grupo focal’, *JCS* e *HLA* costumavam ter as atividades realizadas no caderno; a turma toda, porém, parecia acompanhar a correção, alguns checando suas respostas, outros apenas as copiando, no que entendemos ser um aparente engajamento com o foco da interação em curso (com base em MATÊNCIO, 2001), já que muitos dentre os alunos, ainda que não estabelecessem interações paralelas, pareciam-nos encontrar-se em um estado de alheamento, aspecto ao qual voltaremos à frente. As vinhetas narrativas justapostas a seguir registram esse percurso:

(84) *Retornando à sala, AMN começa a fazer a correção dos exercícios das páginas 28 a 29 do LD, pedindo que um aluno leia, em voz alta, a pergunta e outro dê sua resposta. (...) exatamente todos os alunos, estão com livro e caderno abertos sobre a carteira. Pelo visto a maior parte fez o exercício. Vejo alguns utilizando borracha para corrigir suas respostas conforme a professora as vai anotando no quadro. (NC5, 2º mês).*

(85) *Todos estão com o livro aberto sobre a mesa, livro e caderno. Um menino e uma menina [FSB] sentados na fileira junto à parede parecem alheios; percebo que outros alunos também parecem estar “fora”, com o pensamento longe, apesar de terem o livro aberto e o caderno também. Todos estão em silêncio ou, quando trocam alguma informação, o fazem sob forma de cochicho. (NC7, 3º mês).*

A partir de (84) e (85), inferimos que as ações de natureza disciplinar empreendidas por *AMN* incidiam efetivamente sobre o comportamento dos estudantes: os materiais costumavam estar sobre as carteiras sem que houvesse necessidade de a professora cobrá-lo; quase não havia conversas paralelas durante a aula; e mesmo aqueles que não realizaram em casa as tarefas, empenhavam-se ou em transparecer que haviam feito, ou em tomar nota de tudo. O silêncio que se mantinha e o foco de atenção dos alunos distinguiam-se, porém, de uma efetiva *inserção* (KRAMSCH, 1998) desses estudantes nas ações empreendidas em sala, pois não chegavam a compor um engajamento efetivo à interação principal (com base em MATÊNCIO, 2001); isso, em nossa compreensão, repercutia na apropriação dos *letramentos dominantes* e, por conseguinte, na *horizontalização* das *práticas de letramento*, do que trataremos melhor na próxima seção deste capítulo.

Estabeleciam-se, nas aulas de que participamos, *eventos de letramento* norteados pela perspectiva normativista e/ou estruturalista, próprias da tradição escolar e ancoradas nas *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) dessa *esfera da atividade humana*; tais *eventos* contavam com a participação dos alunos, mas, muitas vezes, envolviam exercícios estereotípicos para os quais não chegava a ser imprescindível um engajamento mais significativo por parte dos estudantes. A mencionada perspectiva pode ser observada, também, em atividades que constam do ‘caderno de produção textual’, *artefato* (com base em HAMILTON, 2000) que tem lugar nos *eventos* de que tratamos: cadernos individuais destinados ao registro de atividades de “pesquisa”, “produção textual”, “resumo literário” e “treino ortográfico” dos alunos, conforme nos foi informado por AMN. Na vinheta narrativa que compõe a nota de campo (86), introduzida a seguir, apresentamos brevemente esse *artefato*.

(86) *AMN solicitou aos alunos que entregassem o ‘caderno de produção textual’. Trata-se de um instrumento que foi implantado por ela há algumas semanas. Serve, segundo AMN, para escrita de textos, para “pesquisas” e para o “treino ortográfico”; explica-me que estava complicado administrar folhas avulsas que os alunos lhe entregavam, por isso criou a dinâmica do caderno: eles levam, fazem as tarefas e entregam para ela corrigir e dar “o visto”. Neste momento, um aluno encarregado passa pelas carteiras recolhendo-os e guarda-os no armário que fica ao fundo da sala. (NC2, 2º mês).*

A implementação dessa dinâmica denota, uma vez mais, o que entendemos ser um efetivo comprometimento, por parte de AMN, na promoção dos conteúdos de ensino destinados àquele ciclo escolar, e previstos no livro didático, além de uma busca pela otimização dos processos de ensino e pela proposta de atividades que mantenham os alunos constantemente atarefados. Sempre pautadas na instituição de uma ordem disciplinar e organizada e, reiteramos, na sequência proposta pelo material didático, suas ações resistem a ceder ao imobilismo que tende a acometer muitos profissionais em fazeres automatizados por uma lógica funcionalista imposta por um mercado de trabalho crescentemente mais uniformizante (com base em PONZIO, 2013), mesmo a despeito de linearizar o livro didático, em si um produto dessa uniformização. A adoção recente dos cadernos de produção textual como uma solução otimizadora do processo de avaliação dos trabalhos

dos alunos é um dado que corrobora interpretação acerca desse seu comprometimento com a busca de caminhos para que os estudantes de fato realizem as atividades. Na Figura 16 a seguir, documentamos esses *artefatos*, aos quais tivemos pleno acesso ao longo do processo de pesquisa.



Figura 16 – Cadernos de produção textual
Fonte: Geração de dados da autora.

Compõe, assim, nossa *pesquisa documental* (MASON, 1996; YIN, 2005) a análise dos cadernos de produção textual dos alunos da turma, e especialmente os cadernos dos estudantes do ‘grupo focal’, *artefato* constitutivo de *eventos de letramento* foco de nosso estudo. Por meio dessa análise pudemos depreender a natureza das atividades para as quais foram utilizados os cadernos durante o primeiro bimestre letivo, notadamente quatro finalidades específicas, uma de cada um dos tipos enumerados por AMN, quais sejam: a “produção de textos”, as atividades de “pesquisa”, o “treino ortográfico” e o “resumo literário”.

A primeira produção textual que os alunos realizaram no caderno corresponde a uma sugestão de atividade presente no livro didático como componente do primeiro capítulo, o qual traz como temática central os mitos, em uma proposta que busca abordar os conceitos de

mito e de *herói*, articulando primordialmente elementos da mitologia grega (as histórias de Perseu, Medusa e Ulisses, o mito de Narciso, entre outros) e heróis contemporâneos pertencentes à cultura de massa (o Batman, o Homem-Aranha, etc.).

A proposta de produção textual, contida no material didático, foi encaminhada¹⁰⁸ como tarefa de casa e compreendia “recontar” o mito de Narciso a partir da leitura, feita em sala, de um *resumo* do mesmo mito, que consta no livro didático, conforme a Figura 17, a seguir.

Ao concluir o texto, avalie-o de acordo com as orientações do boxe *Avalie seu mito e altere o que for necessário*. Depois, leia seu texto para a classe e ouça o de seus colegas.

2. Leia agora este resumo do mito de Narciso:

O mito de Narciso

Narciso era um belo rapaz, filho do deus do rio Célio e da ninfa Liríope. Por ocasião de seu nascimento, seus pais consultaram o oráculo Tirésias para saber qual seria o destino do menino. A resposta foi que ele teria uma longa vida, se nunca visse a própria face.

Muitas moças e ninfas apaixonaram-se por Narciso, quando ele chegou à idade adulta. Porém, o belo jovem não se interessava por nenhuma delas. A ninfa Eco, uma das mais apaixonadas, não se conformou com a indiferença de Narciso e afastou-se amargurada para um lugar deserto, onde definhou até que somente restaram dela os gemidos. As moças desprezadas pediram aos deuses para vingá-las.

Nêmesis apiedou-se delas e induziu Narciso, depois de uma caçada num dia muito quente, a debruçar-se numa fonte para beber água. Descuidando-se de tudo o mais, ele permaneceu imóvel na contemplação ininterrupta de sua face refletida e assim morreu. No próprio Hades ele tentava ver nas águas do Estige as feições pelas quais se apaixonara.

(idem, p. 143.)



Com base nesse resumo, recontar o mito de Narciso. Se possível, pesquise mais sobre esse mito em livros de mitologia e na Internet e inclua na história outros elementos e detalhes que julgar convenientes. Além disso, não se prenda à linguagem do texto lido. Utilize suas próprias palavras ao criar seu texto.

Figura 17 – Proposta de produção textual: o mito de Narciso recontado
Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 21.

O *resumo* em questão configura uma breve narrativa sobre o mito, retirada de uma obra de coleção paradidática. O ato de recontar com palavras próprias o mito se estabelece, nesse contexto, como um

¹⁰⁸ O encaminhamento dessa tarefa precedeu minha entrada em campo, de modo que presenciei apenas o momento em que AMN devolveu os cadernos aos alunos com suas indicações e avaliação.

ato de dizer (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]; CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013) que se materializa em produção escrita tipicamente escolarizada, a qual prescinde de uma ação interlocutiva real, já que seu endereçamento é limitado, para fins de avaliação, à leitura docente, o que remete ao *artificialismo*, mais que à *artificialidade constitutiva* de que trata Halté (2008 [1998]). Havia, no decorrer das orientações da atividade no livro didático, uma sugestão para que fosse produzido, ao final do bimestre, um livro com a reunião dessas produções escritas dos alunos, mas essa possibilidade, ao que parece, não repercutiu de fato na ação e não chegou a ser empreendida no período em que estivemos em campo, possivelmente por contingências de tempo. Ao que nos parece, iniciativas desse tipo tornam-se inviáveis quando a ação docente dedica-se a dar conta de todo o conteúdo previsto para o ano letivo.

Outrossim, compreendemos ser esta ação, proposta como mostra a Figura 17, um exemplo da presença da leitura (e do texto, de modo geral) no âmbito escolar como *modelo* (com base em GERALDI, 1996) para a escrita: parece tratar-se do uso do texto

[...] transformado em objeto de uma imitação. A leitura nada mais é do que a motivação para a produção de outros textos pelo aluno. Com ela, dois resultados podem ser perseguidos: ou que o aluno escreva outro texto tratando do mesmo tema (ainda que tal tema lhe seja distante) ou que o aluno tome o texto como modelo formal para escrever, sobre outro tema, mas na forma do texto lido [...] (GERALDI, 1996, p. 119).

Na Figura 18, a seguir, reproduzimos em imagem a produção escrita da participante de pesquisa *JCS*, já avaliada por *AMN*, que se encontra no caderno de produção textual.

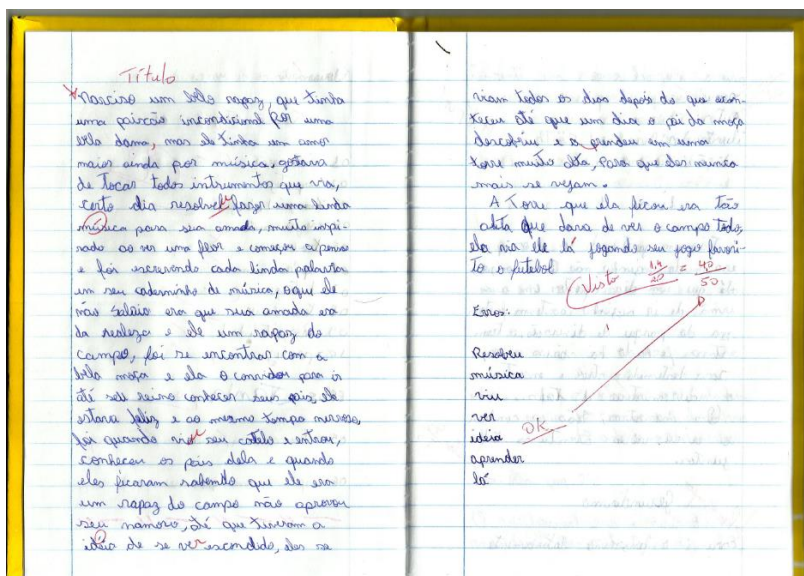


Figura 18 – Releitura do mito de Narciso: caderno de produção textual de JCS
Fonte: Geração de dados da autora.

A análise deste *evento de letramento* requer atentarmos, entre as inúmeras questões que pode suscitar, como principais aspectos: primeiramente a natureza e os propósitos da ação didática empreendida; em segundo lugar, a ação avaliativa que incide sobre a produção textual da participante de pesquisa. A ação didática que resulta nessa produção escrita, assim, parece inscrever-se em uma proposta capaz de mobilizar conhecimentos adquiridos a partir da leitura de um mito, mas a partir de contornos narrativos independentes, numa perspectiva em que a criatividade do aluno pudesse ganhar espaço. Nesse sentido, JCS estaria realizando a contento uma produção original, e que contempla aspectos narrativos como a progressão textual; por outro lado, a autonomia que seu texto assume quanto à temática põe em questão o caráter de ‘releitura’ que se lhe deveria atribuir – afinal, o quanto da essência do mito de Narciso em si se manteve na produção escrita de JCS para que se configurasse uma releitura da mesma história?

Nesse contexto, caberia conhecer mais detalhadamente as orientações que os alunos receberam antes de proceder à escrita; podemos, ainda assim, interpretar, a partir da análise das ações avaliativas empreendidas por AMN nos textos dos alunos, que o foco da atividade não recai sobre as motivações que fazem com que a narrativa

produzida por JCS se afaste tanto do mito original enquanto produções escritas de outros alunos, na mesma atividade, de fato recontam a história, inclusive recorrendo a cópias do texto original. O foco da avaliação realizada, tanto em um caso quanto nos outros, a exemplo de FSB, cuja produção textual é reproduzida na Figura 19, está no desempenho ortográfico e gramatical. Possivelmente isso se dê, em boa medida, em razão da opacidade que esses elementos criam ao processo de leitura docente, além da força das *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da *esfera escolar* que incidem sobre o trabalho do professor na leitura dos textos dos alunos.

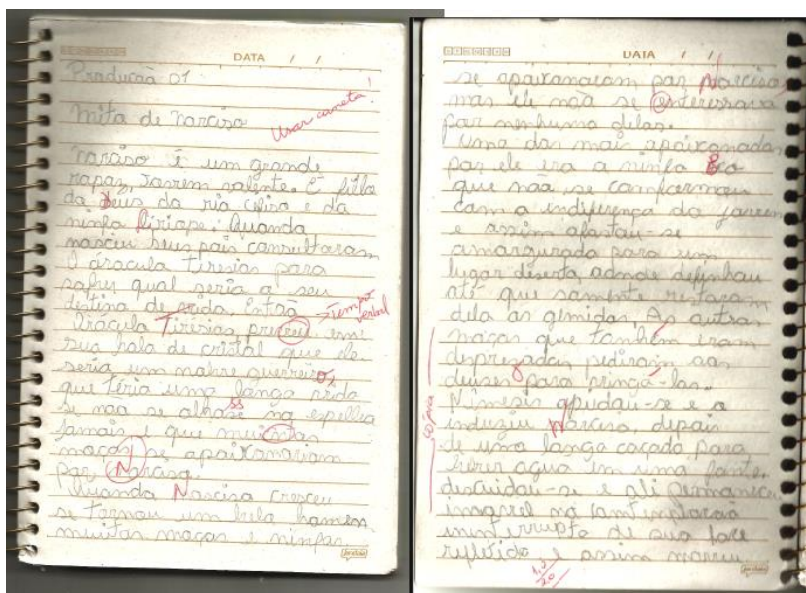


Figura 19 – Mito de Narciso recontado: caderno de produção textual de FSB
Fonte: Geração de dados da autora.

Cabe destacar que, no ato da entrega do caderno para os alunos, AMN fez-lhes algumas indicações gerais e recomendou que reescrevessem seus textos corrigindo as palavras grafadas de forma incorreta e adequando o uso de paragrafação, um dos principais problemas percebidos por ela nas produções dos alunos; a refacção, pelo que pudemos depreender, tendia a ser motivada pela qualificação da nota inicialmente atribuída à atividade (o aluno pode ter a nota aumentada), mas não chegamos a presenciar, em nosso período de

observação, orientações efetivamente centradas na refacção dessa produção escrita, na busca de uma compreensão mais consolidada do *gênero do discurso* em questão (com base em MOTERANI; MENEGASSI, 2013), no que tange a suas dimensões verbal e social (com base em RODRIGUES, 2005). Os participantes de pesquisa não chegaram a reescrever o texto, à exceção de *JCS*, que reescreveu as palavras que haviam sido grafadas inadequadamente, como aparece na Figura 18.

(87) *AMN iniciou a aula devolvendo os cadernos de produção textual. Elogiou os trabalhos sobre o mito de Narciso e destacou, dirigindo-se a mim, que o principal problema nas produções é com os tempos verbais, por isso segue “batendo nessa tecla”. (...) Dirigindo-se aos alunos, fez mais alguns apontamentos quanto à produção textual, falou da falta de paragrafação na maioria dos textos dos alunos e mostrou-me alguns dos cadernos. (NC4, 2º mês).*

Em (87) e, ainda, a partir da Figura 19, podemos depreender que a temática da conjugação tempo-verbal vinha sendo foco da ação didática, sustentada por *AMN* na identificação desse objeto como uma problemática presente na escrita dos alunos, ao que alude a indicação feita no texto de *FSB* sobre o verbo “prever”. Cabe, contudo, sublinharmos que, embora sejam identificadas dificuldades encontradas pelos alunos em lidar com esse aspecto da linguagem escrita, a seleção temática das aulas consta do material didático – livro didático de Cereja e Magalhães (2012) –, o qual, no tempo em que nos mantivemos em campo, foi seguido de forma integral e sequencial; assim, interpretamos haver um caminho invertido na proposição dos objetos de ensino, já que parece ser feita *a posteriori* a correspondência entre esses objetos e a desenvoltura dos alunos no âmbito do agenciamento de estratégias de dizer no uso que fazem da escrita. Entendemos ecoar aqui comportamento que remanesce de décadas atrás, como apontou Lajolo (1993 [1982]), assumindo-se o professor como guardião dos conteúdos do livro didático, e para o que Geraldi (2010a), hoje, sob outros contornos, atenta, sublinhando o apagamento da ação protagonista do professor como responsável pelas decisões de organização e planejamento de sua aula.

A outra inadequação recorrente nas produções escritas dos alunos destacada na fala de *AMN* em (87) refere-se à paragrafação, aspecto que

foi identificado na maioria dos textos da turma e que, em se tratando dos quatro participantes de pesquisa, corresponde a um dos apontamentos efetuados na avaliação da produção textual de *LMR*, como consta na Figura 20:

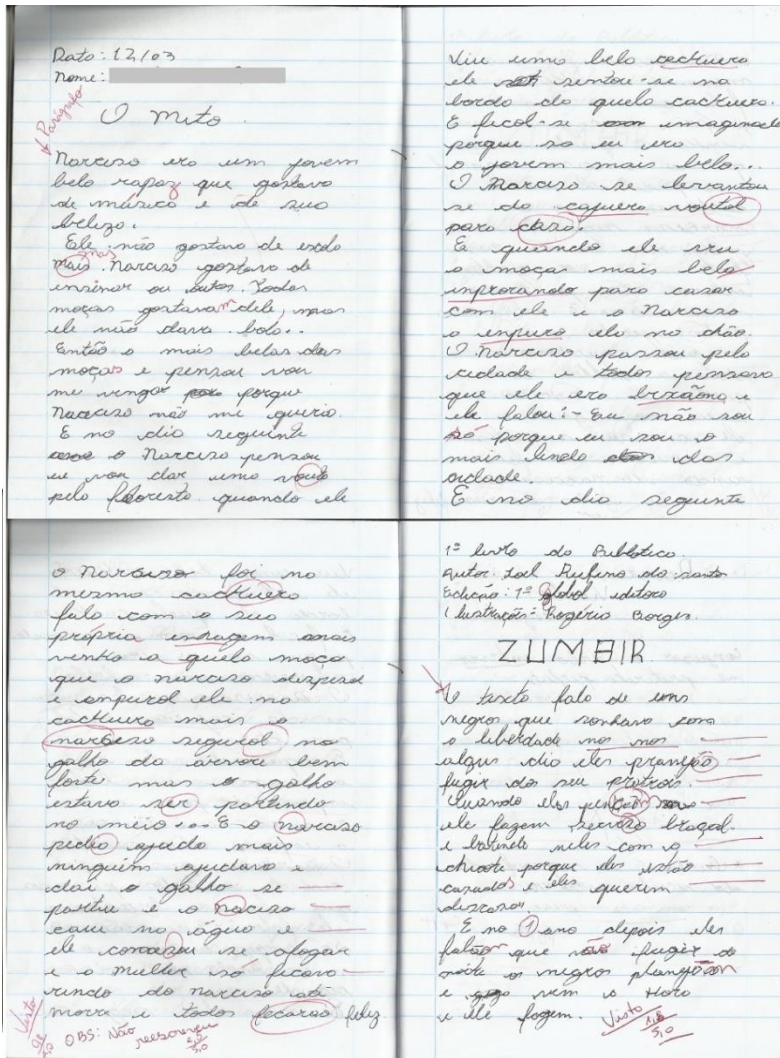


Figura 20 – Mito de Narciso recontado; ‘resumo literário’: caderno de produção textual de *LMR*

Fonte: Geração de dados da autora.

Alguns dos inúmeros desvios gramaticais e ortográficos que caracterizam a escrita de *LMR* são foco da ação avaliativa de *AMN*, a qual incide especialmente sobre esses aspectos da produção escrita e compreende, possivelmente a partir deles, uma apreciação quantitativa ao texto, atribuindo-lhe nota; posteriormente, há uma segunda avaliação que, constatando a ausência de uma ação de reescrita, confere-lhe novo parecer numérico. Sobre isso, vale nova menção a Moterani e Menegassi (2013), autores que – retomando Ruiz (2010) – atentam para duas grandes tendências na leitura que o professor faz do texto produzido pelos alunos: uma postura de apontamento de erros, por meio da indicação desses erros, da correção explícita deles ou de uma informação classificatória; e outra postura de interlocução que objetiva a qualificação do texto no âmbito mais amplo do domínio do *gênero do discurso* em questão. Escrevem eles:

Destacamos que, nos três primeiros modos de revisão [correção indicativa, correção resolutive, correção classificatória], o professor é apenas o avaliador de problemas locais do texto, já que seus apontamentos servem apenas para mostrar os erros de ordem microestrutural da escrita dos alunos. No que se refere ao último tipo de revisão [correção textual-interativa], podemos dizer que este apresenta um professor que assume o papel de coprodutor, já que os bilhetes, que na verdade são os apontamentos do docente ao aluno, além de mostrarem as inadequações locais do texto, apontam também as de ordem macroestrutural, que extrapolam os limites frásticos e se atentam para os aspectos globais. Além disso, este último tipo de revisão permite a verificabilidade do que está de acordo, por meio dos comentários que esta estratégia permite que se faça. Ela ainda proporciona um diálogo entre produtores e coprodutores, o que evidencia o caráter interativo deste tipo de revisão. (MOTERANI; MENEGASSI, 2013, p. 224-225).

Compreendemos, entretanto, que o tipo de avaliação adotada pelo professor guarda relação não apenas com suas concepções acerca do ato de avaliar, mas também com suas condições de trabalho, uma vez que é inegável ser a correção textual-interativa (RUIZ, 2010) o tipo que demanda muito mais tempo de ação didática do que os demais. Ainda

Essa atividade com o mito revela-se especialmente importante para nosso objeto de estudo, porque se trata de um *gênero do discurso* icônico no que respeita à *alta cultura* (GRASMCI, 1982 [193-]), aos *gêneros do discurso secundários*, aqueles que ganharam o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Os *eventos de letramento* que correspondem a essa abordagem do *gênero do discurso mito*, assim, vincular-se-iam de modo substantivo aos *letramentos dominantes*. A configuração com que a ação didático-pedagógica se delineia, no entanto, parece convergir com a concepção de *língua* vinculada ao *objetivismo abstrato* de que trata Volóshinov (2009 [1929]), porque o *gênero do discurso* em si mesmo – o *mito* – não parece constituir o centro dessa mesma ação, a qual privilegia questões de natureza normativista, em coerência com o todo que caracteriza o trabalho com Língua Portuguesa na classe em estudo. Assim, contribuir para que os alunos se apropriem desse *gênero*, tornando-se leitores de mitos, possivelmente não tende a ser o resultado do trabalho empreendido. Vale, aqui, menção ao *artificialismo*, diferentemente, reiteramos, da *artificialidade constitutiva* (HALTÉ 2008 [1998]): entendemos que dificilmente um sujeito tonar-se-á leitor de mitos lendo-os em livros didáticos, porque não é esse o *artefato* em que os textos nesse *gênero* têm lugar no âmbito da cultura escrita. E isso, seguramente, não é corolário de opções didáticas de AMN, mas de opções dos autores do LD e, mais a fundo, do Programa que mantém livros didáticos com tais implicações em nível nacional. Acrescente-se a isso o que entendemos serem substantivas dificuldades, na *esfera escolar*, para lidar com as bases epistemológicas da discussão de *gêneros*, conceito que tende a ser objeto de vulgarização científica, no sentido que Borges Neto (2004) – em filiação distinta da nossa – dá a essa expressão. Dessas dificuldades, emergem encaminhamentos metodológicos com as implicações que aqui colocamos sob escrutínio.

Como pontuamos anteriormente, o caderno de produção textual adotado naquele contexto comporta, além de atividades como a que vimos apresentando, as tarefas de “pesquisa”, o “treino ortográfico” e o “resumo literário” (ou “resumo de leitura”); este último, que pode ser observado na imagem que consta da Figura 20 referente ao caderno de LMR¹⁰⁹, corresponde à ação, por parte dos alunos, de resumir

¹⁰⁹ Nem todas as atividades mencionadas foram realizadas pelos quatro participantes de pesquisa, e por esse motivo não apresentamos aqui, para cada uma delas, imagens referentes aos quatro cadernos analisados; a atividade relativa ao mito de Narciso é a única para a qual há registro nos cadernos dos quatro participantes de pesquisa; sendo assim, as outras propostas serão ilustradas, cada uma, com apenas um exemplo.

descritivamente uma obra literária que tenham lido, para o que foram previamente estimuladas pela docente idas à biblioteca da escola, a fim de que os estudantes escolhessem, à sua preferência, um livro e iniciassem a leitura – movidos, portanto, para este propósito: a confecção de um *resumo* que iria compor a avaliação anual. Esse gênero, a exemplo da *redação* escolar, corresponde a um modelo de produção escrita que se caracteriza pelo mencionado *artificialismo* decorrente da sua falta de representação, ou existência, nas práticas sociais de uso da língua e, além disso, do não atendimento a requisitos básicos que o configurem como ato interlocutivo real; trata-se, portanto, de um *gênero escolarizado* (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011).

Em se tratando do referido “treino ortográfico”, concluímos ser atividade de configuração idêntica ao conhecido ‘ditado de palavras’; trata-se de ação tipicamente escolar e centrada no aspecto ortográfico das palavras, que prescinde da dimensão do texto e de situações de interação verbal reais. AMN realizou, em sala, um ditado com um conjunto de algumas palavras, e os alunos registraram-nas no caderno de produção textual; após a avaliação da professora, os estudantes foram orientados a reescrever, corretamente, repetidas vezes as palavras que grafaram de forma equivocada, como se pode observar na Figura 22:

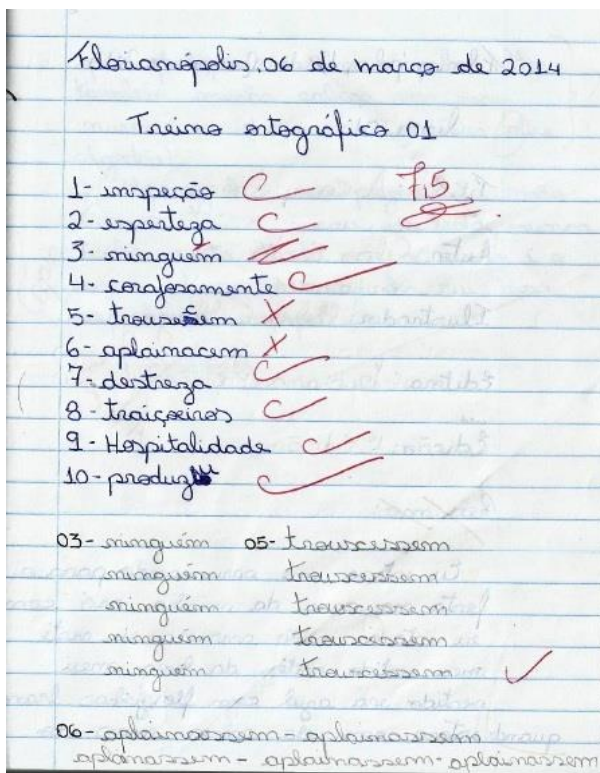


Figura 22 – “Treino ortográfico”: caderno de HLA
 Fonte: Geração de dados da autora.


Para a realização dessa tarefa, os estudantes tiveram de buscar saber, com o auxílio da internet ou de dicionários, qual o modo adequado de grafar as palavras cujo registro encontrava-se inadequado, conforme indicava a avaliação da professora. O método da repetição das palavras visa à memorização da grafia correta das palavras e evoca, mais uma vez, um conjunto de *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) vinculadas à *esfera escolar* em sua configuração mais tradicional (com base em SAVIANI, 1999 [1983]) – *behaviorista* em boa medida – e às quais, em se tratando de linguagem, associa-se uma concepção de *língua* como “[...] repertório, pronto e acabado, de palavras conhecidas ou a conhecer e de um conjunto de regras a automatizar” (GERALDI, 2010a, p. 34). Importa sublinhar que a mencionada atividade compunha uma das avaliações do bimestre, para a qual foram atribuídas notas entre zero e dez, de acordo com o número de

‘acertos’, para compor a média numérica referente ao desempenho dos alunos no bimestre, como se verá adiante, na Figura 27.

A mencionada concepção imanentista de linguagem, a qual remete ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) – que tende a caracterizar ações em muitos espaços da Educação Básica, como sugerem estudos de nosso grupo¹¹⁰ –, parece reverberar também em ações didático-pedagógicas como a empreendida em uma das aulas de que participamos, a qual é orientada a partir do tópico do livro didático referente à escrita das palavras que contêm as letras *g* ou *j* com pronúncia idêntica, conforme mostra Figura 23:

G ou J? (1)

Leia esta tira, de Jean Galvão:



1. Observe a grafia destas palavras da tira: **sargento** e **sarjeta**. As letras *g* e *j* apresentam o mesmo som em ambas as palavras? Qual é ele? *Sim, o som "g".*

2. Leia em voz alta as duas sequências de palavras seguintes, observando o som das letras *g* e *j*:

gata gota gula japonês jogador juramento

a) Qual é o som da letra *g* nas palavras acima? *o som "gu".* b) E o da letra *j*? *o som "je".*

3. O que podemos concluir a partir das respostas às questões acima? Indique as afirmativas corretas.

a) As letras *g* e *j* têm o mesmo som antes de *a*, *e*, *i*, *o* e *u*.
 b) As letras *j* e *g* têm o mesmo som antes de *e* e *i*.
 c) Antes de *a*, *o* e *u*, a letra *g* tem o som "guê" e a letra *j* tem o som "jê".
 d) Na grafia de algumas palavras da língua portuguesa, nem sempre um som (fonema) corresponde a uma única letra.
 e) Na grafia das palavras da língua portuguesa, cada som é representado por uma única letra.

Figura 23 – Livro didático adotado por AMN: palavras com e “g” e com “j”

Fonte: Cereja e Magalhães, 2012, p. 33-34 (Manual do Professor).

Importa observar, com base no excerto reproduzido na Figura 23, que o tratamento que a obra didática em questão dá ao texto é, recorrentemente, este: são apresentados textos nos mais diversos

¹¹⁰ A exemplo de Giacomini (2013) e Pedralli (2014).

gêneros do discurso com uma finalidade quase que ‘ilustrativa’; as atividades de metalinguagem são introduzidas de acordo com um processo que visa mais ao *reconhecimento* de estruturas, e menos à *produção de conhecimentos* relativos ao funcionamento linguístico (GERALDI, 2003 [1991]; BRITTO, 1997). Percebe-se, no primeiro e no segundo exercícios, um enfoque sobre a função daqueles fonemas no interior de algumas palavras na relação com os grafemas que lhes correspondem; no terceiro exercício, porém, é apresentado um conjunto de descrições prontas entre as quais os alunos devem optar pelas que estão corretas, e isso com base em uma reflexão que não chegou a ser efetivamente desenvolvida. Entendemos ser essa a configuração de ensino a que se referia Geraldi (2002 [1984]; 2003 [1991]), já nos anos oitenta e início dos anos noventa, ao afirmar que as gramáticas de configuração prescritiva são o resultado de reflexões já realizadas, as quais nem sempre atendem às dúvidas que podem nascer nas atividades epilinguísticas, e por vezes entregam respostas para questões que ainda nem foram realizadas pelos estudantes (GERALDI, 2003 [1991]).

Caberia, em nosso entendimento, à ação pedagógica que se valesse de material didático com tais configurações, tomar conteúdos dessa natureza sob uma concepção diversa da concepção imanentista a que nos referimos, dado haver menção aos *gêneros do discurso* que, em si mesmos, suscitam um olhar para a língua como prática social (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Inferimos, porém, também aqui, a concepção, agora não só do *texto como pretexto*, de que trata Lajolo (1993 [1982]), mas do *gênero do discurso como pretexto*, o que nos remete a desdobramentos outros da aguda crítica de Geraldi (2010a) à objetificação dos *gêneros do discurso* – no caso do livro didático em questão, quer nos parecer que Cereja e Magalhães (2012) facultam-nos uma atualização da crítica da década de 1980 ao *texto como pretexto* para ensinar conhecimentos gramaticais, agora, aos *gêneros do discurso* como *pretexto* para tal; e, em assim sendo, o quadro objeto da crítica de Geraldi (2010a) ganha contornos ainda mais inquietantes.

A referida ação didática – cujas reverberações no tocante à apropriação dos *letramentos dominantes* por parte dos estudantes serão discutidas na seção seguinte deste capítulo – desenvolveu-se em uma aula que tratou, entre outras temáticas: da interpretação de um *anúncio publicitário*, de formas nominais, de frases contendo *locuções verbais* e, ainda, da leitura de um poema (já reproduzido na Figura 15, anteriormente) seguida de exercícios envolvendo conhecimentos sobre

adjetivos e participios. A vinheta narrativa de nota de campo (88), que apresentamos a seguir, traz dados acerca desse *encontro*:

(88) *AMN afirma que naquela aula serão corrigidos os exercícios do livro didático, de onde pararam ontem, e poderão tirar dúvidas. Alguns alunos se manifestaram dizendo que tiveram dificuldades para realizá-los em casa. Passam, então, à leitura de um poema na página 33. Ela orienta que cada verso seja lido por um aluno, na sequência das fileiras. (...) Faz perguntas sobre o participio, como que retomando um tema, mas (...) eles parecem não saber/lembrar do que se trata, pois não acertam nenhum dos exemplos. AMN explica brevemente características do participio em oposição ao adjetivo; não é possível saber se chegam a compreender; todos estão em silêncio, acompanham a correção. (...) Inicia-se na página 33 a distinção entre palavras grafadas com “g” e com “j”. AMN lembra-os de que o tema já foi abordado em outra ocasião, passa pelos itens do exercício, checando as respostas, e acrescenta: “**É com a leitura do dia a dia**”, “**A gente fotografa com a memória**”. Em seguida avisa sobre a prova de fim do bimestre, pergunta se estão estudando (...); pergunta se alguém tem dúvidas para a prova e lembra: “Cai todo o primeiro capítulo do livro didático”. (NC8, 3º mês. Ênfase nossa em negrito).*

Com o que está relatado em (88), buscamos registrar um panorama do *evento de letramento* cujos principais elementos vimos analisando; cabe chamar a atenção, ainda, especialmente para o trecho em destaque, do qual podemos inferir uma concepção de *língua* como *repertório* a ser conhecido e automatizado (GERALDI, 2010a) e do que possivelmente decorra, compete retomar, a ação ilustrada na Figura 22, referente ao “treino ortográfico”. Entendemos haver uma visível preocupação de AMN com o domínio formal, sob o ponto de vista estrutural, da escrita em Língua Portuguesa, o que parece ter substantivo amparo no livro didático que norteia a ação docente: em nossa compreensão, em Cereja e Magalhães (2012) prevalece uma abordagem formalista, eminentemente estruturalista em evocações, embora distantes – porque não científicas, mas escolares –, da abordagem mattosiana. Na proposta dos autores do LD, textos em *gêneros do discurso* são apresentados, mas, na maior parte das vezes, são tomados como *pretexto* para tal enfoque estrutural, como mostramos nas Figuras 13, 14, 15 e 23.

Gêneros do discurso parecem, assim, figurar na obra como ‘lampejos de modernidade’ e, a carecer de estudo sistemático sobre isto, livros didáticos desses autores tendem a ser larga preferência dentre professores de Língua Portuguesa da Educação Básica em nível nacional.

Trata-se de uma conjugação que, entendemos, confere aparente nova roupagem a abordagens amplamente cristalizadas na tradição educacional, em *práticas sociais de referência* sedimentadas na *esfera escolar* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]), a exemplo da força do ensino gramatical explícito, que se sustenta em muitos espaços. Essa ambivalência – gramática explícita/morfologia estruturalista ao lado de *gêneros do discurso* – suscita, ainda, em nosso entendimento, um olhar para possibilidades de busca editorial por atender a dois tipos de demandas que tendem a estar subjacentes ao processo de seleção no Programa Nacional do Livro Didático: de um lado o conteúdo de documentos parametrizadores oficiais – como os PCN (BRASIL, 1998) – que apontam para uma abordagem da língua como prática social; e, de outro, para ações docentes ainda, em muitos espaços escolares, bastante centradas na tradição normativista (com base em BATISTA, 2003). Seguramente há interesses editoriais de toda ordem envolvidos nesse processo.

Essa, no entanto, é uma questão, insistimos, que foge ao escopo de nosso objeto de estudo e nos interessa, aqui, tão somente no que respeita ao que entendemos ser um empenho bastante visível de *AMN* na orientação normativista sobre a escrita dos alunos e, paralelamente a isso, na formação para o domínio estrutural da *língua* com enfoque em si mesma: dominar as conjugações verbais e itens afins, o que remete, ainda que distantemente, à morfologia mattosiana (CÂMARA JÚNIOR, 1979).

À semelhança do referido exercício, ilustrado na Figura 23, outra atividade que demandava dos alunos a consulta a outros materiais, portanto a participação em diferentes *eventos de letramento*, para posterior registro no caderno de produção textual, eram as chamadas ‘pesquisas’, em tese outro item icônico da educação para os *letramentos dominantes*, no sentido que lhes dão Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013). No período letivo que pudemos acompanhar, registraram-se duas dessas atividades, que são tarefas para casa: em uma delas os alunos deveriam pesquisar o conceito de *gerundismo* e dar exemplos – o que ilustramos com imagem do caderno de *FSB*, na Figura 24 –, e em outra era preciso buscar o significado do verbo *intervir*, além de conjugá-lo no tempo

pretérito perfeito – como se poderá observar na Figura 25, mais adiante, referente ao caderno de *LMR*

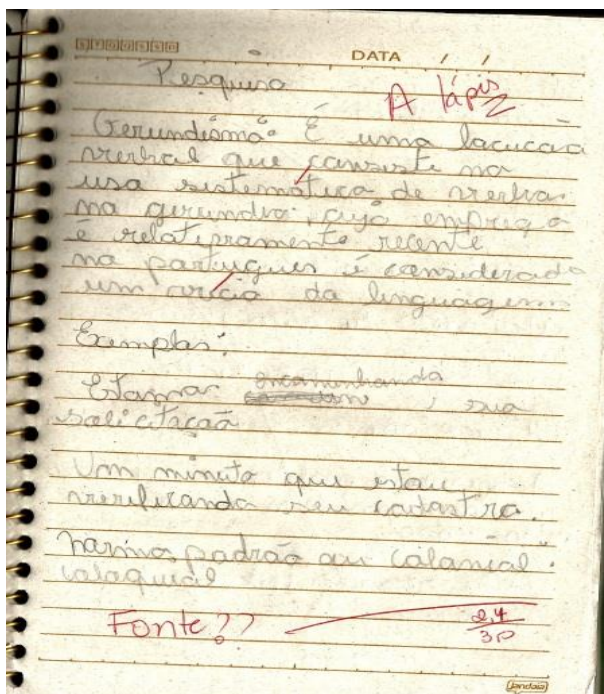


Figura 24 – Pesquisa sobre *gerundismo*: caderno de produção textual de *FSB*
Fonte: Geração de dados da autora.

É possível depreender, com base na análise dos cadernos de produção textual dos participantes do estudo – do que é exemplo a Figura 24 –, que as pesquisas realizadas pelos alunos com frequência culminavam na cópia de definições já textualizadas, cujas fontes geralmente não eram citadas. Essa atividade em específico, ilustrada na Figura 24, sobre *gerundismo*, até o momento em que tivemos acesso aos cadernos, havia sido realizada apenas por *FSB* e por *JCS*, e nas duas situações tratava-se de cópia em que não havia menção à fonte de pesquisa. Na ocasião da *roda de conversa* que empreendemos com os estudantes, ao questionamento sobre essa atividade, acorreram as seguintes falas: (89) *Eu copiei daqui* [apontando o tópico no livro didático] (*HLA*, *RC*, 7º mês); (90) *Eu copiei de um amigo (risos)* (*FSB*, *RC*, 7º mês). Também na Figura 25, a seguir, podemos perceber que

LMR copiou de alguma fonte, sem referenciá-la, uma das acepções do verbo *intervir*. Não foi possível precisar se, em momento precedente a nossa entrada em campo, houve orientação, por parte de *AMN*, acerca de procedimentos básicos para a ação de pesquisa bibliográfica; observamos, porém, que a docente intervém no trabalho dos alunos solicitando a citação de fontes de pesquisa, do que inferimos ter havido, em algum momento, orientação a esse respeito. Essa nos parece ser uma questão substantivamente complexa, já que reportar o discurso de outrem traz consigo implicações de interferência (com base em PONZIO, 2011; VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) que exigem dos sujeitos um longo processo de apropriação para que sejam feitas à luz de uma perspectiva dialógica (CERUTTI-RIZZATTI, LESNHAK, 2013).

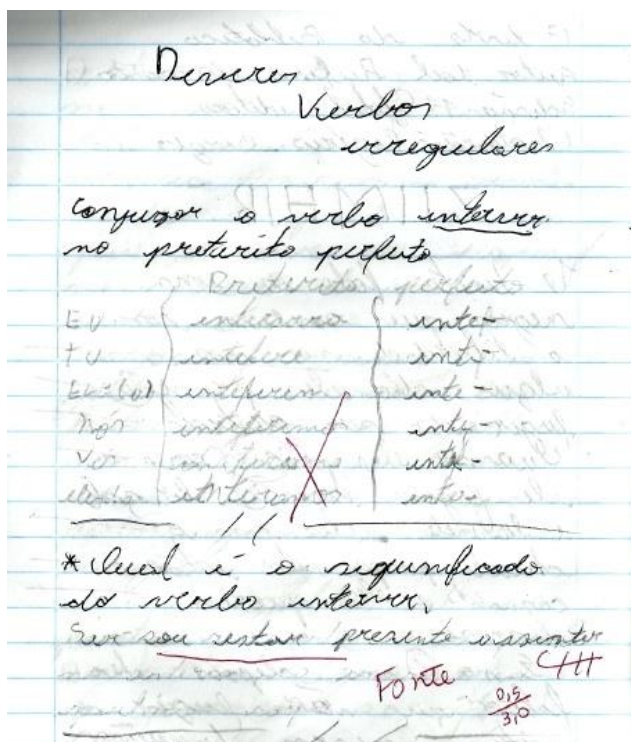


Figura 25 – Pesquisa sobre o verbo: caderno de produção textual de *LMR*
Fonte: Geração de dados da autora.

A pesquisa sobre *gerundismo* foi solicitada em uma aula em que AMN começou a tratar das formas nominais do verbo:

(91) AMN *Escreve no quadro: “Formas nominais”; começa a explicar, de forma geral, as formas infinitivo, gerúndio e particípio, dando destaque às desinências, como consta no livro didático. Muito silêncio em toda a classe. (...) A tarefa encaminhada para a casa é uma pesquisa sobre gerundismo, além dos exercícios do livro didático, sobre o mesmo tema. (NC4, 2º mês).*

Alguns dias depois a tarefa foi cobrada, mas a maioria dos alunos não havia feito; AMN lembrou-lhes de que atividade valia nota; e na semana seguinte a pesquisa foi novamente cobrada, quando os alunos foram convocados a ler em voz alta, como consta na vinheta narrativa em (92), seus resultados; em seguida o fenômeno do *gerundismo* foi abordado com base no livro didático.

(92) *Em lugar de pedir que entreguem a tarefa, AMN solicita que leiam em voz alta o que conseguiram descobrir sobre o gerundismo. Parece-me que a maioria pesquisou. Alguns se dispõem a ler as definições encontradas. (...) Em seguida, partem para a leitura (cada parágrafo um aluno) da crônica “Para você estar passando adiante”, do livro didático; Passam, então, ao tópico seguinte do livro, que trata da expressão “falando grego”. AMN pede que os alunos deem outros exemplos de como interpelamos alguém quando não compreendemos o que é dito. Aproximadamente seis alunos deram exemplos, uma participação excepcional, mas todos eles foram interpelados, chamados pelo nome: “[Nome do aluno], dê um exemplo; [nome do aluno], dê outro exemplo.” (NC6, 2º mês).*

Essa interpelação nominal que vemos em (92) reitera nossa percepção acerca de especificidades do engajamento dos alunos na interação principal – a interação proposta por AMN a toda a classe, no que analisamos como *evento de letramento* –, como mostra Matêncio (2001) quando estuda a aula de Português como *gênero do discurso*: eles tendem a ter dificuldade em aderir às interações principais, quer em nome do que entendemos ser, às vezes, uma ciência do disciplinamento, quer, em outra, um aparente alheamento. AMN, em nossa compreensão, assume o papel de interlocutora mais experiente nos temas em estudo e

requer o mencionado engajamento, mas a gradação do compartilhamento entre os interactantes, de que trata Wertsch (1985), para que haja de fato a *intersubjetividade* e, nela, a apropriação do conhecimento, parece não se efetivar, como já mencionamos no fecho do capítulo anterior, talvez porque o objeto da interação, o mote do *evento de letramento*, soe vazio de sentidos para aqueles estudantes, tendo presente o conceito de *aprendizagem* significativa de que trata Vigotski (1991 [1935]; 2010 [1930]).

Quer nos parecer que esses ‘sentidos em xeque’ naqueles *eventos de letramento* emergem em parte da notória linearidade com que é seguido o manual didático adotado por AMN. Inferimos haver um comprometimento com a sequência dos conteúdos para que não haja atrasos. Desse modo, importa destacar, há uma diversidade de tópicos gramaticais de considerável complexidade – sobretudo para não usuários da chamada *norma culta*, no sentido que Faraco (2008) dá à expressão –, a exemplo da *conjugação de verbos irregulares*, que aparece na Figura 25, a serem abordados em um curto espaço de tempo. Conforme coloca Vigotski (1991 [1935]), cumpre que haja possibilidade de, partindo da imitação, o sujeito empreender um processo de apropriação do conteúdo cultural que tem lugar na dimensão interpsicológica da interlocução e, como mostra Wertsch (1985), essa apropriação é fruto de uma gradação no que diz respeito a semelhanças cada vez maiores entre os sujeitos dos sentidos postos em interação nas relações intersubjetivas. Isso não nos parece ocorrer quando os *eventos de letramento* compõem-se de usos da escrita que objetivam domínios de conceitos imanentistas de natureza estruturalista, os quais tendem a não encontrar contraporte mínimo nas *práticas de letramento* desses alunos.

Ao final do ano, encerrado já há algum tempo o período de geração de dados, retornei à escola para a confirmação de algumas informações e, sobretudo, porque importava para nós o acompanhamento do desempenho dos quatro participantes de pesquisa na disciplina de Língua Portuguesa. Nessa ocasião, AMN havia listado no quadro – Figura 26 a seguir – conteúdos trabalhados durante o ano de 2014, os quais deveriam ser revisados pelos alunos, naquela semana, para que prestassem o exame final de recuperação, do qual apenas cinco alunos da turma estavam dispensados.

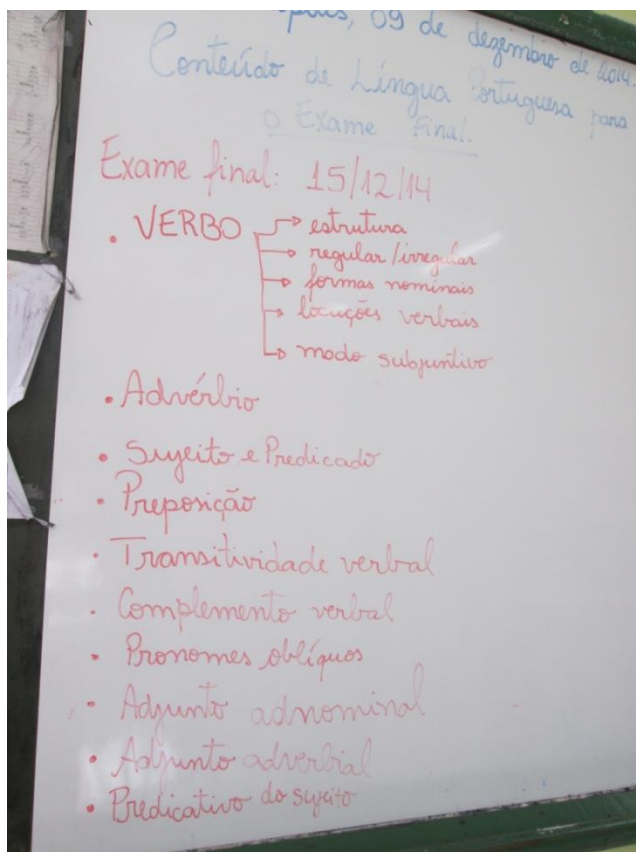


Figura 26 – Lista dos conteúdos abordados ao longo do ano de 2014
 Fonte: Dados gerados pela autora.

Registra-se com a Figura 26, uma vez mais, um conjunto expressivo de conteúdos de natureza relativamente complexa abordados em classe durante o período letivo com o foco centralizador da perspectiva gramatical normativista nas ações didáticas desenvolvidas, reiteramos, de acordo com escolhas dos autores do livro didático adotado na classe. Interessa-nos, então, depreender, com base em abordagens teóricas acerca do processo de aprendizagem, como as que vimos referenciando – a exemplo de Wertsch (1985) e Vigotski (2010 [1931]; 1991 [1978]) –, as condições de apropriação de tais conteúdos por parte dos estudantes.

Tendo acompanhado, em *observação participante*, as ações aqui descritas, e de posse dos dados documentais então gerados, procedemos a um olhar mais voltado a esse processo de apropriação dos conhecimentos abordados em classe, para o que nosso foco recaiu sobre as interpretações dos quatro estudantes participantes de pesquisa acerca de sua própria aprendizagem, manifestadas por ocasião da *roda de conversa*, e sobre a análise documental, incluindo instrumentos de avaliação a que foram submetidos esses mesmos participantes, no período em questão.

5.2 APROPRIAÇÃO DOS LETRAMENTOS DOMINANTES E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE NAS RELAÇÕES COM O OUTRO: DESAFIOS NO PROCESSO DE HORIZONTALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Ao longo da caracterização dos *eventos de letramento* que correspondiam às interações estabelecidas na aula de Língua Portuguesa – que buscávamos estudar como *encontro* –, debruçamo-nos sobre a ação didático-pedagógica empreendida por AMN, conforme registramos na seção anterior a esta, no período que nos foi dado conviver com a classe campo de estudo. O foco, nesta análise, foram *eventos de letramento* que, em nossa interpretação, visavam à apropriação, por parte dos estudantes, de usos da escrita vinculados aos *letramentos dominantes*, os quais – no todo do processo de observação participante – estiveram essencialmente associados ou a conhecimentos gramaticais de natureza prescritivista ou ao domínio do que entendemos serem lampejos da morfologia estruturalista da língua, em uma perspectiva mattosiana (CÂMARA JÚNIOR, 1979).

A partir da caracterização das ações ali situadas, interpretamos haver, na materialização *local* dos usos *globais* da escrita que se dá naquela sociogênese (CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013), usos da escrita que se vinculam aos *letramentos dominantes* estritamente por meio da associação com um conjunto de *práticas sociais de referência* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]) da cultura escolarizada. Trata-se, portanto, de ações pouco voltadas a uma formação erigida sobre a valoração de elementos da *alta cultura* (GRAMSCI, 1982 [193-]), os quais se espriam para além da *esfera* escolar e se horizontalizam nas diferentes sociogêneses.

Em se tratando do processo de ensino de conhecimentos escolares vinculados à perspectiva normativista do uso da linguagem ou ao domínio de conceitos da morfologia estruturalista, um conjunto de ações

didático-pedagógicas foi empreendido no intuito de promover a apreensão, por parte dos alunos, de *conceitos científicos* específicos sobre a *língua* e, de alguma forma, vinculados aos *letramentos dominantes*. Importa-nos, nesta etapa de análise, apreender especificidades no que se refere a os participantes de pesquisa na apropriação desses conhecimentos e, mais que isso, quais são as possibilidades de *horizontalização* das *práticas de letramento* que têm lugar no que pretendíamos analisar como *encontro*. Contribuem para essa apreensão dados gerados a partir de *notas de campo*, *entrevistas* e *roda de conversa* e *análise documental*, reiteramos, aí incluídos resultados da avaliação bimestral à qual os alunos foram submetidos no período em que estávamos em campo.

5.2.1 Complexidade das relações intersubjetivas: o silenciamento no universo da aula de Língua Portuguesa

Um dos aspectos de que vimos tratando ao longo deste processo analítico, essencialmente pautado, reiteramos, em um olhar interpretativista (MASON, 1996), diz respeito às ações de implicação disciplinar que perpassam a atuação docente, as quais terminam por caracterizar, em boa medida, o tipo de interação que se estabelece entre professora e alunos no que pretendíamos ver como *encontro*. Nossa percepção, no tocante a esse aspecto, é a de que tendem a instaurar-se em interações dessa natureza, em que a ordem hierárquica e a iminência de intervenções coercitivas marcam a interlocução dos sujeitos, posturas de omissão e silenciamento que podem camuflar, em alguma medida, não compartilhamentos de representações de mundo e possíveis dificuldades para apropriação de conhecimentos mobilizados na interação. Cabe ainda ressaltar que as interações às quais nos referimos são justamente aquelas marcadas pela minha presença em sala de aula, o que seguramente incidiu na postura dos alunos, possivelmente interferindo nesse silenciamento que nos chamou a atenção.

Conforme sinalizamos em seção anterior deste capítulo, sobretudo ao tratarmos da nota de campo apresentada em (85), entendemos que alguns dos comportamentos discentes identificados durante a *observação participante* refletem um tipo de reação à ordem disciplinar instituída naquele ambiente. Desse modo, por vezes a própria interlocução, condição do efetivo *encontro*, parece resultar comprometida:

- (93) *AMN pergunta: “Ficou clara a questão ou tem dúvida ainda?” [Questão 7, página 33 do LD, sobre *participio* e *gerúndio*]. Possivelmente haja dúvidas, mas ninguém responde, permanece o silêncio. Então AMN começa a cobrar, nome a nome, as respostas ao exercício. Uma menina lê sua resposta que está anotada no caderno; alguns respondem que não fizeram; outra menina, quando interpelada, olha para o caderno e simula ler, repete o que a colega acabou de ler em seu caderno, depois levanta o olhar de leve e sorri, constrangida, para a colega de quem ‘copiou’ a fala. Os alunos parecem ter receio de dar respostas erradas ou de revelarem que não fizeram a tarefa, talvez também em razão de minha presença ali (NC8, 3º mês).*

Quanto a esse *silenciar*, vale referência a Ponzio, Calefato e Petrilli (2007), os quais, evocando Bakhtin (1970-71), diferenciam o *silenciar* do *calar*. Por *silenciar*, os autores entendem a ‘ausência de ruído’, a ‘não ruptura da ausência de som’, enquanto que por *calar* entendem a ‘posição de ausculta’, o ‘dar tempo ao outro para que se enuncie’. Escrevem:

Bakhtin [...] distingue as condições da percepção do som, as condições da identificação do signo verbal e as condições da compreensão do sentido da enunciação. Das primeiras duas [...] faz parte o silêncio; enquanto o calar se acha entre as condições da compreensão do sentido. (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 28).

A postura que percebemos no comportamento da turma pareceu-nos não corresponder ao *calar*, que implica *ausculta*, atenção ao outro que se enuncia – aí, sob outra roupagem, a contrapalavra bakhtiniana. Nas palavras de Ponzio, Calefato e Petrilli (2007, p. 30):

O calar é ou a situação, a posição de onde começa a enunciação, ou a posição em que ela é recebida. A liberdade de palavra tem como condição a possibilidade de calar, como escolha do falante, e é violação do calar e não simples violação de silêncio; ao mesmo tempo, pressupõe o calar como posição de escuta.

Tal postura da turma pareceu-nos mais efetivamente próxima do *silenciar*, compreendido, como “[...] a ausência de ruído [...] a condição física da enunciação, a condição mínima que a ela se refere na dimensão da signalidade, [...] [o que] não basta, para que a enunciação subsista como signo e tenha sentido.” (PONZIO; CALEFATO. PETRILLI, 2007, p. 30). Nesse caso em estudo, o *silenciar* possivelmente transcendia a condição de mera ‘não ruptura do silêncio’ para se revelar não disposição para tal ruptura, no sentido de não haver, na maior parte das vezes, entrega à *ausculta*, o que implicaria não se tratar de *calar* para ‘dar tempo a que o outro se enuncie’, mas de não haver ‘propensão para a *ausculta*’ e, talvez, não haver *ausculta* em grau algum.

Entendemos emergir, na postura de boa parte da turma – incluídos aí nossos participantes de pesquisa – um comportamento de alheamento, o que nos parece visível na nota de campo (85), anteriormente veiculada, tanto quando constrangimentos típicos da idade em relação à exposição da própria face diante dos colegas e diante de minha presença (com base em DURANTI, 2000), dado que eu lhes fora apresentada como alguém que estaria ali com objetivos avaliativos, o que não se dissipou de todo até o final da imersão em campo.

E, em havendo o mencionado alheamento, as condições para a *intersubjetividade*, no sentido que Wertsch (1985) confere ao conceito, se evanescem. Escreve o autor americano, ainda que tratando da díade mãe/criança, o que entendemos passível de extensão para relações escolares entre professores e alunos:

When interlocutors such as an adult and a child in the zone of proximal development approach a setting with dissimilar situation definitions, it may at first be difficult to see how they could carry on effective communication. After all, they represent many aspects of the setting in quite different ways. To understand this apparent problem, one needs to invoke the notion of *intersubjectivity*. Intersubjectivity exists when interlocutors share some aspect of their situation definitions. Typically this overlap may occur at several levels, and hence several levels of intersubjectivity may exist.¹¹¹ (WERTSCH, 1985, p. 159).

¹¹¹ Tradução nossa: “Quando interlocutores, como um adulto e uma criança na zona de desenvolvimento, encontram uma configuração diferente de definições de situação, pode ser difícil, a princípio, ver como eles poderiam dar seguimento a uma comunicação eficaz. Afinal de contas, eles representam de modos diferentes vários aspectos dessas definições.

No entendimento de Wertsch (1985), com base no ideário vigotskiano no que respeita à relação dialética entre os planos *interpsicológico* e *intrapicológico*, é de fundamental importância que haja a instauração de uma relação *intersubjetiva* para que se dê a apropriação do conhecimento¹¹². Novamente aquele autor:

[...] in the transition from interpsychological to intrapsychological functioning, any change in the former involves a corresponding change in the latter. It is sometimes assumed that there is a sudden, clean shift from social to individual functioning – a child works with someone on a task and then begins to carry it out independently. But to characterize the transition in this way is to miss the main point about its dynamic, namely, that a series of changes typically occurs on the interpsychological plane and that each is reflected in a change in intrapsychological functioning. Of course, these changes are not always in the form of quantitative increments; many are qualitative.¹¹³ (WERTSCH, 1985, p. 159).

Assim considerando e tomando-o como foco relevante neste estudo, tal *silenciar* foi tratado como um dos *gatilhos* (Apêndice E, último item) na *roda de conversa* que empreendemos com os quatro alunos participantes de pesquisa, e por vezes o tema veio à tona também em outros momentos da *conversa*. Tendo presente a importância da intersubjetividade para apropriação da cultura – no caso deste estudo no

Para compreender esse aparente problema, é preciso invocar a noção de intersubjetividade. Intersubjetividade existe quando os interlocutores compartilham algum aspecto de suas definições de situação. Tipicamente, essa sobreposição pode ocorrer em vários níveis, e então pode existir uma série de níveis de intersubjetividade.”

¹¹² Orientadas pelo mesmo ideário, pesquisas desenvolvidas durante os anos oitenta e noventa debruçaram-se sobre o papel da interação subjetiva nas práticas escolar com vistas à apropriação de conhecimentos, a exemplo de Bortolotto (1998).

¹¹³ Tradução nossa: “[...] na transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, qualquer alteração na primeira envolve uma mudança correspondente na última. Por vezes presume-se que há uma súbita, limpa mudança da função social para a individual – uma criança trabalha com alguém em uma tarefa e, em seguida, começa a realizá-la de forma independente. Mas caracterizar a transição dessa forma é perder o ponto principal sobre a sua dinâmica, ou seja, que há uma série de mudanças que normalmente ocorrem no plano interpsicológico e que se refletem, cada uma, em uma mudança no funcionamento intrapsicológico. É claro que essas mudanças não são sempre sob a forma de aumentos quantitativos; muitos são qualitativos.”

que respeita aos *letramentos dominantes* – os estudantes foram questionados – para registrar um exemplo – sobre o que vem a ser um *mito* e qual seria sua relação com o *herói*; os participantes de pesquisa foram instados a registrar (oralmente) o que compreenderam, a partir das aulas que tiveram e do que consta no material didático, a esse respeito (Apêndice E, gatilho n. 1). Diante de nossas interpelações, somente LMR arriscou uma resposta: (94) *O herói é um mito também* (LMR, RC, 7º mês); e, como as demais participantes de pesquisa gesticulavam negativamente, informando não terem compreendido o que é o *mito* e por que aparece no livro junto à temática do *herói*, LMR afirma: (95) *A metade aqui tem vergonha de perguntar pra professora o que que é o quê.* (LMR, RC, 7º mês), ao que se sucedem os seguintes comentários: (96) *É, eu tenho vergonha. (...) Eu tenho vontade de perguntar, mas eu tenho vergonha do que os outros vão falar.* (HLA, RC, 7º mês), afirma HLA apontando como principal motivo do seu silêncio a sua timidez diante dos colegas. Enquanto isso, FSB argumenta que seu constrangimento tem como foco a professora: (97) *Porque daí ela [AMN] explica, daí a gente não entende, e a gente vai perguntar ela fica olhando, tipo::: “Ai, como vocês não entendem” (...)* (FSB, RC, 7º mês). Ao argumento de FSB, a participante JCS acrescenta: (98) *Aí no final do ano, no final do bimestre, “Mas vocês têm que perguntar, vocês não perguntam nada” (risos) (...).* (JCS, RC, 7º mês). É importante observar que essa interpretação dos participantes sobre a condição de silenciamento que identificamos na turma pauta-se no constrangimento por não *entender* o que é dito e, principalmente, na possibilidade de serem diminuídos, diante dos colegas, por conta desse não saber.

Em nossa compreensão, o constrangimento não advém necessariamente de experiências prévias reais de menosprezo ou intolerância pelas quais tenham eventualmente passado, pois nossa imersão em campo nos permite entender que a alusão dos participantes de pesquisa a um xingamento diante da manifestação de dúvidas em sala de aula soa como expressão alegórica que ‘antecipa’ o objeto do receio que eles têm, mas possivelmente advenha do modo como se configura a relação entre os participantes, muito pautada, a nosso ver, na *alteridade relativa*, de que nos fala Ponzio (2013). A disposição das *identidades* – de professor e de alunos – naquele contexto parece compor uma relação de *diferença indiferente*, na qual estão agrupados os sujeitos em uma condição *intercambiável*, independentemente de suas singularidades (PONZIO, 2013), do que nos parece ser ilustrativa a seguinte vinheta narrativa: (99) (...) *AMN demonstra estar desapontada com os alunos, e*

dirige-se à turma pelo número, “701”, inquirindo-os: “Eu pergunto: está correto isso, 701?” (NC7, 2º mês).

Essa identidade, de caráter homogêneo, a que se refere a menção numérica adotada como forma de tratamento, parece ser composta por *indivíduos intercambiáveis* – todos os alunos que compõem a turma 701; importa considerar que a numeração das turmas tende a ser a mesma ano a ano a despeito da mudança dos sujeitos que as compõem, o que remete à intercambialidade da *alteridade relativa* de que trata Ponzio (2013; 2014). A relação que aí se estabelece possivelmente faculta a postura de *silenciar* ao invés do *calar* (PONZIO; CALEFATO. PETRILLI, 2007) a que nos referíamos e acerca da qual, em nosso grupo de estudos, Pedralli (2014) tratou no âmbito da EJA, atentando para a postura de silenciamento de três mulheres diante de uma ação pedagógica que não *calava fundo* de modo a instigá-las a ressignificar suas interpretações da realidade natural e social (com base em VOLOCHINOV (2013 [1930])).

5.2.2 Apropriação de conhecimentos científicos: a ‘prova’ bimestral

Como podemos observar dos dados apresentados e interpretados no capítulo anterior a este, durante todo o período que compreendeu a nossa imersão nas aulas, um volume considerável de conteúdos gramaticais propostos pelos autores do livro didático – do âmbito da gramática normativa e da morfologia estrutural – foi abordado nos diversos *eventos de letramentos* de que participaram os alunos da turma de sétimo ano. Por meio de explicações orais, anotações no quadro, realização de exercícios em sala, tarefas para casa, entre outros desdobramentos da ação didático-pedagógica, diversos *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2010 [1934]) foram apresentados aos estudantes. Com base na perspectiva vigotskiana, inferimos, porém, que o viés metodológico orientador dessas ações didáticas ancora-se, de algum modo, sob o ponto de vista segundo o qual, no ensino escolar, os conhecimentos científicos podem ser absorvidos em estado já pronto “[...] mediante um processo de compreensão e assimilação de conceitos” (VIGOTSKI, 2010 [1934], p. 245), como se assimilam habilidades intelectuais assepticamente.

A fim de desenvolver essa interpretação, apresentamos, a seguir, uma vineta narrativa de nota de campo que parece corroborar a percepção de que abordagens metodológicas como a que se refere Vigotski (2010 [1934]) tendem a desembocar, quando muito, em uma *assimilação vazia* de conceitos.

(100) (...) os alunos estão com o LD aberto na página 48, uma tabela com os tempos verbais. Na página seguinte, leem tirinhas e, na sequência, realizam os exercícios. AMN afirma que esse conteúdo já caiu em mais de uma avaliação e que na última [aplicada dias antes] quase ninguém acertou; ela pede que anotem a definição de ‘locução verbal’ em um canto do caderno, na realidade uma fórmula: “dois ou mais verbos = locução verbal”. “Na tirinha que vocês leram, tem alguma locução verbal?”, “Onde está o verbo?”. Dois alunos respondem, mas não acertam; um deles aponta “quando” como verbo na frase “Já sei o que vou ser quando crescer”. AMN corrige-o e prossegue anotando no quadro os modos verbais. (NC12, 3º mês).

O trabalho constante que AMN vinha empreendendo com as formas verbais, abordando desde sua morfologia interna (CÂMARA JÚNIOR, 1979) até a conjugação nos diferentes tempos e modos, parecia não reverberar em apropriação efetiva desses conceitos por parte dos alunos – mesmo a identificação do *verbo* em uma frase mostrava-se penosa, pois possivelmente o processo de formação desse *conceito* encontrava-se ainda na etapa das generalizações mais elementares (VIGOTSKI, 2010 [1934]). O resultado das atividades de avaliação – que apresentamos nas Figuras 28 a 32, a seguir –, bem como dados da interação que tivemos com os participantes de pesquisa na *roda de conversa*, veio reiterar essa percepção, como se verá adiante.

Na mesma data a que se refere a nota de campo em (100), AMN mostrou-me a correção das provas que havia aplicado dias antes. Tratava-se da prova bimestral, a qual está incluída no processo de avaliação por que passam todos os alunos da escola, na mesma semana, conforme calendário escolar predefinido. Dos 27 alunos que realizaram essa avaliação, vinte deles tiveram notas que variaram entre zero (0,0) e quatro (4,0); e apenas cinco alunos atingiram nota acima de seis (6,0); o desempenho quantitativo dos quatro participantes de pesquisa ficou situado entre as notas 2,7, a mais baixa, e 4,8, a mais alta entre as quatro, conforme Figura 27; e na análise que fizemos desses documentos – Figuras 28 a 32 –, como se verá, evidencia-se a não apropriação dos conceitos abordados.

2014 - 1º Bimestre		FICHA DE AVALIAÇÃO				LÍNGUA PORTUGUESA		Aulas previstas	
Nome do Aluno		Nota		Prova		Requisitos		Aulas previstas	
HLA.		7,5	1,5	2,8	5,0	2,8	2,2	4,0	3,5
ALUNO 1		3,0	2,5	1,6	6,3	1,2	3,5	4,0	3,5
FSB.		5,5	1,1	4,8	2,8	3,5	6,1	4,0	3,5
ALUNO 2		7,5	2,1	2,0	6,7	4,0	1,0	4,0	3,5
ALUNO 3		8,0	8,8	6,8	8,0	8,3	8,7	4,0	3,5
ALUNO 4		6,5	3,8	4,3	6,5	7,0	4,3	5,5	3,5
ALUNO 5		5,0	1,0	3,2	7,0	8,0	2,0	4,0	3,5
ALUNO 6		4,5	3,1	3,2	2,5	4,0	1,9	4,0	3,5
ALUNO 7		4,5	3,7	6,0	4,0	NP	4,7	3,5	3,5
ALUNO 8		5,5	6,0	4,0	7,0	6,2	4,7	4,0	3,5
ALUNO 9		3,8	1,8	2,2	6,8	4,3	4,2	4,0	3,5
ALUNO 10		3,0	1,8	2,6	4,0	4,3	1,2	3,0	3,5
ALUNO 11		3,0	3,8	6,0	5,7	3,2	8,2	3,0	3,5
ALUNO 12		4,0	2,4	3,7	5,7	5,0	1,6	4,0	3,5
ALUNO 13		4,0	1,2	3,7	5,7	5,0	1,6	3,5	3,5
ALUNO 14		5,0	3,2	4,2	0,0	7,0	2,5	4,0	3,5
ALUNO 15		NP	1,8	4,0	2,5	0,0	NP	2,0	3,5
LMR.		3,0	1,8	7,0	5,7	4,4	3,4	4,0	3,5
ALUNO 16		4,5	1,0	4,0	3,2	2,5	3,4	3,5	3,5
JCS.		7,0	5,3	6,7	8,5	9,5	7,5	3,0	3,5
ALUNO 17		8,0	5,3	5,2	8,0	4,8	4,8	1,5	3,5
ALUNO 18		5,5	4,4	2,0	3,0	1,8	0,5	1,5	3,5
ALUNO 19		5,5	1,5	6,8	3,7	3,5	7,0	8,0	3,5
ALUNO 20		5,5	4,4	2,0	3,0	1,8	0,5	1,5	3,5
ALUNO 21		NP	1,4	3,0	1,8	NP	1,1	3,5	3,5
ALUNO 22		NP	1,4	3,0	1,8	NP	1,1	3,5	3,5
ALUNO 23		NP	1,4	3,0	1,8	NP	1,1	3,5	3,5
ALUNO 24		NP	1,4	3,0	1,8	NP	1,1	3,5	3,5
ALUNO 25		NP	1,4	3,0	1,8	NP	1,1	3,5	3,5
ALUNO 26		NP	1,4	3,0	1,8	NP	1,1	3,5	3,5
ALUNO 27		NP	1,4	3,0	1,8	NP	1,1	3,5	3,5
ALUNO 28		NP	1,4	3,0	1,8	NP	1,1	3,5	3,5
ALUNO 29		NP	1,4	3,0	1,8	NP	1,1	3,5	3,5
ALUNO 30		NP	1,4	3,0	1,8	NP	1,1	3,5	3,5

Figura 27 – Ficha de avaliação bimestral: em destaque o desempenho na prova bimestral

Fonte: Geração de dados da autora.

A avaliação, como se poderá notar na Figura 28, compreendia oito questões centradas em conhecimentos relativos aos verbos, uma questão que solicitava uma “descrição de leitura”, à semelhança do “resumo literário” que constava das atividades contidas nos cadernos de produção textual, e ainda um último item que compreendia um exercício de caligrafia – conforme Figura 29 –, o qual foi entregue aos alunos em uma folha especial, em separado da prova.

A seguir apresentaremos, em uma sequência de figuras pospostas, as avaliações dos quatro participantes de pesquisa, para só então discorrermos sobre esse instrumento. Optamos, entretanto, por inserir apenas na primeira reprografia do documento, que compreende a avaliação de *HLA*, além da primeira folha da prova, também a atividade complementar – o exercício de caligrafia – que compunha um dos itens de avaliação. Entendemos que reprografias dessa mesma atividade para cada um dos quatro casos não se fazem necessárias.

ALUNO: _____ TURMA: 701 DATA: 22/04/2014 NOTA: 2,7

PROVA BIMESTRAL DE PORTUGUÊS

1- Quais são os morfemas existentes na forma verbal **ENCONTRAMOS**?
R: encontr

2- Qual é o radical das palavras:
a) encontrou - encontr
b) mantinha - mantin
c) levam - lev
d) trabalha - trabalh

3- Verbo temático é quando o radical se mantém inalterado em todas as formas de conjugação.

4- Quais são as formas nominais que o verbo apresenta?
R: infinitivo, gerúndio, particípio

5- Indique a pessoa gramatical nas frases seguintes:
a) Eu e meu irmão vendemos sorvete na praia. 1ª pessoa do plural
b) Tu gostas de estudar? 2ª pessoa do singular
c) Os fiscais multaram as empresas. 3ª pessoa do plural
d) Onde Edivaldo vai estudar? 3ª pessoa do singular

6- Leia a oração:
Os amigos jogavam bola todo dia após o intervalo.
a) Qual é o verbo desta oração?
R: jogavam
b) Qual é a vogal temática deste verbo?
R: -a-
c) Qual é o modo verbal do verbo da oração?
R: pretérito imperfeito do modo indicativo

7- Observe a oração: "Ótimo! E quanto tempo essa dieta vai durar?"
a) Qual é o infinitivo da forma verbal **vai**? R: vai
b) Qual é a locução verbal presente na oração? R: vai durar

8- Conjugue o verbo **vir** nos tempos presente e pretérito perfeito do modo indicativo.

Pessoa gramatical	Presente	Pretérito perfeito
1ª pessoa singular	<u>venho</u>	
2ª pessoa singular	<u>vém</u>	
3ª pessoa singular	<u>vem</u>	
1ª pessoa plural	<u>venhamos</u>	
2ª pessoa plural	<u>venhais</u>	
3ª pessoa plural	<u>venham</u>	

9- **PRODUÇÃO TEXTUAL**
Cite um livro que você leu durante o 1º bimestre. Faça uma descrição da leitura, do aprendizado e das características do texto literário.

Diário de um Bomama.
Tela de dois meninos que não são muito populares na escola.

BOA SORTE!

0,15

Figura 28 – Prova bimestral: avaliação de HLA

Fonte: Geração de dados da autora.

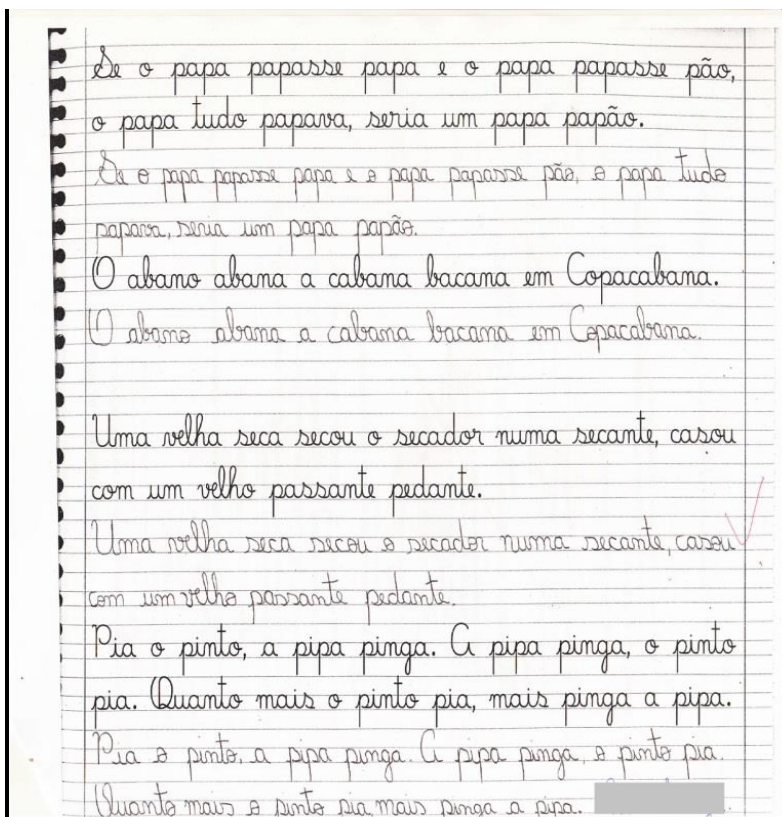


Figura 29 – Exercício de caligrafia complementar à prova: avaliação de HLA
 Fonte: Geração de dados da autora.

ALUNO: _____ TURMA: 401 DATA: 22/11/19 NOTA: 3,2

PROVA BIMESTRAL DE PORTUGUÊS

1- Quais são os morfemas existentes na forma verbal **ENCONTRAMOS**?
R: Encontram

2- Qual é o radical das palavras:
a) encontrou - Encon
b) mantinha - mant
c) levam - lev
d) trabalhar - trabalh

3- Verbo _____ é quando o radical se mantém inalterado em todas as formas de conjugação.

4- Quais são as formas nominais que o verbo apresenta?
R: _____

5- Indique a pessoa gramatical nas frases seguintes:
a) Eu e meu irmão vendemos sorvete na praia. 1ª pessoa do singular
b) Tu gostas de estudar? 2ª pessoa
c) Os fiscais multaram as empresas 3ª
d) Onde Edivaldo vai estudar? 3ª

6- Leia a oração:
Os amigos jogavam bola todo dia após o intervalo.
a) Qual é o verbo desta oração?
R: jogavam
b) Qual é a vogal temática deste verbo?
R: go
c) Qual é o modo verbal do verbo da oração?
R: jogo

7- Observe a oração: "Oitinho! É quanto tempo essa dieta vai durar?"
a) Qual é o infinitivo da forma verbal vai? R: _____
b) Qual é a locução verbal presente na oração? R: _____

8- Conjugue o verbo vir nos tempos presente e pretérito perfeito do modo indicativo.

Pessoa gramatical	Presente	Pretérito perfeito
Eu	<u>Vir</u>	<u>Vi</u>
Tu	<u>Vires</u>	<u>Viste</u>
Ele/ela	<u>Vira</u>	<u>Viu</u>
Nós	<u>Viramos</u>	<u>Viramos</u>
Vós	<u>Virais</u>	<u>Virastes</u>
Eles/elas	<u>Viram</u>	<u>Viram</u>

9. PRODUÇÃO TEXTUAL
Cite um livro que você leu durante o 1º bimestre. Faça uma descrição da leitura, do aprendizado e das características do texto literário.

BOA SORTE!

9. Produção Textual

Eu li um caso a livro "Lida de dragão"

Essa livro fala sobre uma menina Dora que morava em um bairro chique de São Paulo. Seu pai era um grande empresário e sua mãe dona de casa. Um dia seu pai foi admitido e ele perdeu tudo e não mais no dinheiro, ele se tornou um pobre amigo. Mas depois de um tempo ele começou com amigos melhores e se tornou um dragão. Ele não queria mais viver por causa disso. Ele também começou a fazer pequenas festas. Um dia ele encontrou uma amiga que era milionária e que estava querendo morar por causa dos dragões. Ele tentou ajudar mas a amiga não falou nem aí.

Depois de um tempo ele recebeu ajuda de sua mãe e de seu padrasto e começou a trabalhar. Em fim ela se livrou dele que ele não dava mais para ele.

Figura 30 – Prova bimestral: avaliação de FSB. (frente e verso)
Fonte: Geração de dados da autora.

ALUNO: _____ TURMA: 301 DATA: 27/04/19 NOTA: 48

PROVA BIMESTRAL DE PORTUGUÊS

1- Quais são os morfemas existentes na forma verbal **ENCONTRAMOS**?
R: Legal, Simples, Derivacionais, Simples

2- Qual é o radical das palavras:
a) encontrou - encontr
b) mantinha - manter
c) levam - levar
d) trabalhar - trabalh

3- Verbo encontrar é quando o radical se mantém inalterado em todas as formas de conjugação.

4- Quais são as formas nominais que o verbo apresenta?
R: Infinitivo, Gerúndio, Particípio

5- Indique a pessoa gramatical nas frases seguintes:
a) Eu e meu irmão vendemos sorvete na praia. 1ª pessoa do plural
b) Tu gostas de estudar? 2ª pessoa do singular
c) Os fiscais multaram as empresas. 3ª pessoa do plural
d) Onde Edivaldo vai estudar? 3ª pessoa do singular

6- Leia a oração:
Os amigos jogavam bola todo dia após o intervalo.
a) Qual é o verbo desta oração?
R: jogavam
b) Qual é a vogal temática deste verbo?
R: a
c) Qual é o modo verbal do verbo da oração?
R: indicativo

7- Observe a oração: "Ótimo! É quanto tempo essa dieta vai durar?"
a) Qual é o infinitivo da forma verbal vai? R: ir
b) Qual é a locução verbal presente na oração? R: vai durar

8- Conjugue o verbo ir nos tempos presente e pretérito perfeito do modo indicativo.

Pessoa gramatical	Presente	Pretérito perfeito
eu	<u>vou</u>	<u> fui </u>
tú	<u>vá </u>	<u>foste </u>
ele/ela	<u>vai </u>	<u>fôz </u>
nós	<u>vamos </u>	<u>fomos </u>
vós	<u>vais </u>	<u>fostes </u>
eles/elas	<u>vão </u>	<u>fizeram </u>

9- **PRODUÇÃO TEXTUAL**
Cite um livro que você leu durante o 1º bimestre. Faça uma descrição da leitura, do aprendizado e das características do texto literário.

BOA SORTE!

Tem um livro

Então livro conta a história de um garoto que não tinha amigos até que um dia ele foi a um parque de diversões onde havia um trem fantasma abençoado e ali ele encontrou alguns meninos que se tornaram seus melhores amigos. O garoto se divertiu muito e aprendeu a ser mais feliz, conheceu pessoas muito legais para os meninos. Conheceu muitas coisas com aqueles meninos muito engraçados e com isso.

0,85

Figura 31 – Prova bimestral: avaliação de JCS (frente e verso)
Fonte: Geração de dados da autora.

ALUNO: _____ TURMA: 201 DATA: 22/04/2014 NOTA: 3,4

PROVA BIMESTRAL DE PORTUGUÊS

1- Quais são os morfemas existentes na forma verbal **ENCONTRAMOS**?
R: _____

2- Qual é o radical das palavras:
a) encontrou - encontr-
b) mantinha - mant-
c) levam - lev-
d) trabalhar - trabalh-

3- Verbo _____ é quando o radical se mantém inalterado em todas as formas de conjugação.

4- Quais são as formas nominais que o verbo apresenta?
R: _____

5- Indique a pessoa gramatical nas frases seguintes:
a) Eu e meu irmão vendemos sorvete na praia. 1ª pessoa plural
b) Tu gostas de estudar? 2ª pessoa singular
c) Os fiscais multaram as empresas. 3ª pessoa plural
d) Onde Edivaldo vai estudar? 3ª pessoa singular

6- Leia a oração:
Os amigos jogavam bola todo dia após o intervalo.
a) Qual é o verbo desta oração?
R: Jogavam
b) Qual é a vogal temática deste verbo?
R: -a-
c) Qual é o modo verbal do verbo da oração?
R: Imperfeito

7- Observe a oração: "Olha! E quanto tempo essa dieta vai durar?"
a) Qual é o infinitivo da forma verbal vai? R: Durando
b) Qual é a locução verbal presente na oração? R: Vai durar

8- Conjugue o verbo **vir** nos tempos presente e pretérito perfeito do modo indicativo.

Pessoa gramatical	Presente	Pretérito perfeito
Eu	<u>vir</u>	<u>vim</u>
Tu	<u>vires</u>	<u>viras</u>
Você	<u>vir</u>	<u>vir</u>
Nós	<u>vir</u>	<u>vir</u>
Vós	<u>vir</u>	<u>vir</u>
Eles/Elas	<u>vir</u>	<u>vir</u>

9- **PRODUÇÃO TEXTUAL**
Cite um livro que você leu durante o 1º bimestre. Faça uma descrição da leitura, do aprendizado e das características do texto literário.

BOA SORTE!

71

O livro é
O livro que eu li é o "Coração de tinto"
O livro é como parece ser um romance
O livro que eu li é o "Coração de tinto"
O livro fala sobre um aventura e as
características é que o livro tem uma
cultura boa um conto maravilhoso.

03

Figura 32 – Prova bimestral: avaliação de LMR (frente e verso)
Fonte: Geração de dados da autora.

As questões, como podemos observar nas figuras imediatamente anteriores, contemplam conceitos que foram, todos eles, abordados em sala, por meio das ações didático-pedagógicas já descritas aqui; parecidos, entretanto, que são incompatíveis as expectativas docentes acerca do modo como se desenvolvem os conhecimentos científicos no processo de aprendizagem por que passam os alunos e a maneira como isso se dá nesse universo especificamente. Assim, as questões selecionadas para compor a avaliação têm foco na morfologia interna da língua e parecem implicar um nível de *generalizações* (VIGOTSKI, 2010 [1934]) que não corresponde àquele em que se encontram a maioria dos aprendizes.

Parece, pois, não ter havido a apropriação dos *conceitos científicos* requeridos na avaliação, possivelmente porque, como concebe Wertsch (1985), a *intersubjetividade* não tenha efetivamente se instituído, já que, para tal, importaria consolidar-se uma paulatina similitude conceitual, que começa pela imitação (VIGOTSKI, 1991 [1978]) e, partindo dela, efetiva-se pelo estabelecimento de nova *zona de desenvolvimento real* com base na incidência do interlocutor mais experiente sobre a *zona de desenvolvimento imediato* do aprendiz (com base em VIGOTSKI, 1991 [1978]; WERTSCH, 1985).

Se assim o for, compreendemos que o *encontro* (com base em PONZIO, 2013; 2014) está em xeque, porque, para tal, entendemos *condição sine qua non* instituir-se a *intersubjetividade* tal qual a concebe Wertsch (1985). E, em não havendo o *encontro*, entendemos que também o estará a apropriação – neste caso – dos *letramentos dominantes*, questão para a qual importa ainda ter presente que, da forma como compreendemos tais *letramentos dominantes* (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013), a apropriação deles requer uma ação didático-pedagógica que focalize a *língua* como prática social. O domínio da morfologia verbal, tanto quanto a conquista da condição de *calígrafos*, embora possam constituir parte do processo dessa mesma apropriação, não a asseguram porque, a nosso ver, constituem requisitos periféricos para tal, mas essa é uma questão amplamente discutida na área, tal qual mostra Faraco (2008) entre tantos outros autores e, embora relevante, foge ao foco desta dissertação.

Quanto à discussão sobre a caligrafia, também aqui importa o olhar para a assepsia da função social da escrita, objeto da atenção de Gontijo (2012) quando discute a alfabetização. No caso da atividade em tela, as frases que cabe aos estudantes reproduzirem têm finalidades caligráficas e, nessa condição, focam o desenho das letras independentemente do que a constituição da frase possa significar.

Atividades tais hoje ganham especial relevância, sobretudo tendo presente as mídias digitais (com base em RONCAGLIA, 2010), que fazem com que países como a Finlândia comecem a abrir mão da escrita em letra cursiva até mesmo no processo de alfabetização, em nome do contato intenso e precoce das crianças com teclados eletrônicos¹¹⁴. Em se tratando desse tema e no que toca a nosso objeto de estudo – apropriação dos *letramentos dominantes* –, parece-nos que a condição mais caligráfica ou menos caligráfica da escrita dos participantes de pesquisa pouco incide sobre os domínios dos usos sociais da escrita, especialmente em um *cronotopo* que se caracteriza por uma crescente escrita com ‘uso dos polegares’ e não mais de ‘mão em pinça’. Trata-se, a nosso ver, da força da tradição escolar, no sentido que Saviani (1999 [1983]) confere à *tradição* – de priorização dos fazeres prototípicos escolares e dos usos pragmáticos da língua em função desses mesmos fazeres, segundo podemos depreender do seguinte registro, referente ao dia da aplicação da prova bimestral:

- (101) *AMN entrega-me uma cópia da prova e explica-me que teve de adicionar ao conteúdo da prova uma outra folha com exercício de caligrafia porque ultimamente, segundo informa, ela e outros professores têm tido dificuldades para compreender o que os alunos escrevem [...]. (NC11, 3º mês).*

Na remissão a esse dado, a partir do qual percebemos a relevância conferida à questão caligráfica para o bom desempenho escolar e para a otimização do fazer docente – competindo à disciplina de Língua Portuguesa a tarefa de ‘resolver’ questões dessa ordem –, cumpre cotejarmos outro dado de natureza semelhante, desta vez um excerto de fala da mãe de um dos alunos que registra resposta ao questionamento acerca da função da disciplina de Língua Portuguesa e do que considerava importante nela aprender (Apêndice D, item 4 da quarta seção de perguntas):

- (102) *Olha... devia aprender um pouquinho assim ma::is... certo. Hoje em dia escrevem muito grudado, tu não entende nada, né, eu já não, eu se vou escrever ali eu passo a limpo acho que umas dez vezes, até que eu consigo entender, até que tenha ponto, tenha:: onde que*

¹¹⁴ Divulgação recente de O Estadão: <http://blogs.estadao.com.br/link/finlandia-troca-letra-cursiva-por-digitacao-nas-escolas-primarias/>. Acesso em: jan. 2015.

tiver um risquinho, tem que ver ali que tem, isso pra mim também... pode atrapalhar, e eles [alunos de hoje em dia, filhos] já não, no Português vão lá e escrevem às vezes uma palavra que eu vou ler, eu não sei nem que letra que é aquela no final. É bem complicado, né. (...) (Mãe de LMR, EE, 5º mês).

A valoração que a mãe desse participante de pesquisa atribui a esse aspecto do ensino de língua – uma mãe pouco familiarizada com teclados alfabéticos dos dispositivos eletrônicos atuais –, associando-o ao que seria um aprendizado para “escrever certo” e informando, ainda, na sequência de sua fala, haver utilizado muitos cadernos de caligrafia no período em que foi alfabetizada, corrobora uma vez mais interpretação nossa acerca das convergências entre *práticas de letramento* docentes e discentes em se tratando dos participantes deste estudo: a mãe de LMR, tanto quanto AMN, valoram a condição caligráfica.

Retomemos, nessa reflexão, a primeira questão da prova, em que se solicita que o aluno aponte os *morfemas* existentes em uma forma verbal: podemos inferir, com base no desempenho de HLA, que a dificuldade encontrada para que não chegasse a responder à questão, possivelmente tenha sido a não compreensão do significado do termo *morfemas* – não teria havido apropriação conceitual (VIGOTSKI, 2010 [1934]). Corrobora essa inferência o dado de que, na questão seguinte, ao ser solicitada a identificação do *radical*, portanto um *morfema*, de algumas palavras, entre elas uma forma derivada do mesmo verbo da questão anterior, a aluna parece saber do que se trata – embora ainda não domine completamente o conceito. De acordo com Vigotski (2010 [1934]), o processo pelo qual se desenvolvem, intrapsicologicamente, os *conceitos* ou significados das palavras

[...] requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados. Por isso, do ponto de vista psicológico dificilmente poderia haver dúvida quanto à total inconsistência da concepção segundo a qual os conceitos são aprendidos pela

criança em uma forma pronta no processo de aprendizagem escolar [...].

Convém destacarmos que, a exemplo da primeira questão da prova, sobre a qual discorreremos, as questões três, quatro, sete e oito não foram respondidas, ou compreendidas, por nenhum dos alunos participantes de pesquisa. Com base no que afirmamos acerca da formação, em nível psíquico, dos significados de novas palavras durante os processos de aprendizagem, podemos depreender que termos/expressões como *formas nominais*, *infinitivo* e *locução verbal* (presentes nas referidas questões) não foram apreendidos como *conceitos*. Cabe registrar que, no caso da oitava questão, em que se requeria a conjugação de um verbo irregular, *vir*, no tempo pretérito perfeito, não só os quatro participantes de pesquisa como nenhum dos 27 alunos da turma conseguiram responder/acertar. A nona questão, por sua vez, configura uma produção textual de tipologia *descritiva* (com base em MARCUSCHI, 2010) que, da forma como está posta, não remete a nenhum *gênero do discurso* específico; compreende, uma vez mais, o elemento motivador da leitura literária – os alunos tomam emprestados livros na biblioteca com o fim de produzirem, posteriormente, *resumos* descritivos dessa ordem, que contam como avaliação.

Ao suscitar, na *roda de conversa* realizada com os alunos, uma retomada dos conteúdos por eles estudados até aquele momento, a fim de perscrutarmos suas percepções acerca da própria aprendizagem e compreendermos de que forma aqueles conhecimentos encontravam significado em suas representações de mundo, pudemos observar que o movimento se limitava à menção a termos que lhes vinham à memória ou que estavam anotados em seus cadernos.

- (103) *Advérbio::: o verbo, é::: singular, no plural, presente, pretérito, futuro, [Olhando diretamente o caderno] presente do imperfeito, subjuntivo, pretérito do subjuntivo, pretérito do futuro... é::: os verbos, né. (risos) [HLA: Morfossintaxe também, JCS, a gente estudou.] ((E o que é morfossintaxe?)) [LMR: E eu sei?] (risos) [FSB: A gente só conhece a palavra, agora vai perguntar...]. (RC, 7º mês).*

Após terem enumerado essas terminologias, na maior parte das vezes visualizando-as nos próprios cadernos, inclusive uma lista fornecida por AMN, perguntei-lhes o que, dentre aqueles conteúdos,

havia lhes chamado mais a atenção, do que mais tinham gostado e que acreditavam ter aprendido. *FSB*, então, responde: (104) *Eu gostei de aprender os textos, que a gente aprende mais com os textos...* (*FSB*, RC, 7º mês). *HLA*, que continua folheando seu caderno, interrompe e afirma: (105) *Eu gostei de aprender isso aqui, ó, 'lugar, modo, tempo...'* (*HLA*, RC, 7º mês), e *JCS* acrescenta:

(106) *Isso, os tempos de cada:: é um advérbio. ((Em que página [do LD] tu estás vendo?)) 59, advérbio, 'é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal' (+) e locuções adverbiais. ((E como que foi trabalhado isso?)) A gente fez prova. Eu sabia tudo, mas aí eu tirei cinco e meio. (risos). [HLA: É que na hora a gente fica nervosa, a gente tem uma pressa pra responder] (...). (RC, 7º mês).*

Cumprе registrar que, na ocasião da *roda de conversa* e em outras interações, tornou-se evidente que *HLA* e *JCS* são alunas que trazem a maioria das atividades registradas nos cadernos e costumam realizar as tarefas em casa, enquanto *LMR* e *FSB* mantêm-se mais dispendiosas quanto à organização, por exemplo, do material escolar. *FSB*, na ocasião, esquecera de levar seu material, e enquanto as demais meninas consultavam suas anotações e o livro didático, ela as observava, e quando questionada sobre o que gosta de aprender em Língua Portuguesa, respondeu, como se lê na fala transcrita em (104), diferentemente das demais: fez alusão ao trabalho com textos. Não foi possível depreender a que ação didática específica estava se referindo, apenas podemos inferir que experiências de leitura, e talvez de interpretação textual, tenham lhe chamado a atenção – e até mesmo experiências da outra escola em que estudou podem reverberar, neste caso, na menção a suas preferências.

Excetuando-se a afirmação de *FSB*, acerca do aprendizado por meio dos textos em (104), o que vemos no exercício de retomada dos conhecimentos de Língua Portuguesa é, como já registrado, a menção a uma série de termos que possivelmente não façam tanto sentido para os participantes de pesquisa, o que nos remete à seguinte assertiva de Vigotski (2010 [1934], p. 147):

[...] o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. [...] costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples

que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio.

Compreendemos, desse modo, que a formação de *conceitos não espontâneos* (VIGOSTSKI, 2010 [1934]) no desenvolvimento dos sujeitos tende a requerer processos escolares que, em alguma medida, se façam significativos para os alunos. Se o contexto em análise aqui a não formação desses *conceitos*, apesar das ações pedagógicas empreendidas em torno deles, possivelmente tal apropriação demande *eventos de letramento* cujas ancoragens afigurem-se mais significativas no que concerne às representações de mundo dos aprendizes, e entendemos que *eventos*, nesse sentido, implicam *intersubjetividade*, remetem a *encontro*.

Disso depende, notadamente, a horizontalização das *práticas de letramento* dos alunos. Interpretamos que os sujeitos aprendizes, neste caso os nossos participantes de pesquisa, chegam à aula de Língua Portuguesa com determinadas representações acerca dos usos da escrita – suas *práticas de letramento* – as quais se erigem sobre configurações familiares, culturais e sociais historicamente marcadas, e veem-se diante de dificuldades para se apropriarem de representações diversas das suas, processo requerido para que se promova a horizontalização das suas *práticas de letramento*. Eis, então, a pergunta: haverá de fato *encontro* no sentido com que vimos tomando o conceito a partir de Ponzio (2013; 2014)? O que esses sujeitos vivenciam nas aulas de Língua Portuguesa parece ser um conjunto de práticas sociais escolarizadas de usos da escrita, promovidas por ações didático-pedagógicas possivelmente alicerçadas sobre *práticas de letramento* que em alguma medida assemelham-se às suas próprias, apesar de se darem em condições diferentes das suas vivências extraescolares. Desse modo, interpretamos haver um movimento de *mimetização* entre representações de mundo, porém de natureza distinta do fenômeno que Érnica e Batista (2011) descrevem ao tratar do *efeito de território*.

É especialmente representativo para essa reflexão o excerto de entrevista que trazemos aqui, o qual compreende resposta de AMN à pergunta que busca saber qual é, em sua interpretação, o elemento que configura a principal importância do ensino de Língua Portuguesa para as pessoas.

(107) Sim... (+++) bom, além disso, da comunicação do dia a dia, é você conseguir se apresentar, falar de você,

enfrentar públicos diversos, setores diversos, digamos eu vou, vou ao supermercado, tenho problemas com o meu cartão, conseguindo resolver coisas pequenas, né, básicas do dia a dia, porque que muitas pessoas hoje, digamos é::: dívidas com o cartão de crédito, todo mundo te oferece cartão... é você saber dizer um “não” no momento certo, avaliar, criticar, ler as entrelinhas, que eu acho que é muito difícil... gostaria muito que o P. [seu filho] conseguisse ler nas entrelinhas (+) e::: é, pra não ser enganado, sabe. O saber ler. É::: o letramento, não... por exemplo agora estou lendo aqui ó: ‘o caminhão não só atingiu o poste, como também a casa’, eu consegui ler, mas será que eu entendi?

Na fala da participante de pesquisa, identificamos possível reverberação de concepções comumente associadas ao ensino de línguas no âmbito das línguas estrangeiras (ou segundas línguas): funções pragmáticas da ordem da comunicação verbal que se afiguram imprescindíveis ao aprendiz, em benefício de sua circulação social. A dissonância que entendemos haver, porém, entre o conteúdo de (107) e a caracterização da ação didático-pedagógica que pudemos depreender em nossa imersão em campo deve decorrer de uma complexidade de implicações, entre as quais inferimos algumas delas, como: (i) assimilação da já mencionada tradição no que concerne a *práticas sociais de referência* da *esfera escolar* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]) que tende a projetar conhecimentos gramaticais normativistas e formalistas de base estruturalista a despeito da ciente relevância de uma abordagem da *língua* como prática social; (ii) o eco de um discurso instituído por conta da vulgarização de *conceitos científicos* (com base em BORGES NETO, 2004), o que tende a tangenciar as bases desses mesmos *conceitos* (com base em KLEIMAN, 2006), visibilizando-se em falas que tratam da *língua* como objeto social por meio do revozeamento de já-ditos; (iii) prospecções e convicções que não encontram espaço ou ancoragem para se consubstanciar na prática; ou, enfim, (iv) crença de que é possível auferir os resultados registrados em (107) a partir de um ensino normativista estruturalista.

Aventamos, ainda, a possibilidade de termos acompanhado um período do ano letivo em que o normativismo e o estruturalismo prevaleceram e que, em outros períodos, poderia ter havido abordagens convergentes com o conteúdo de (107). Afasta essa alternativa, porém, a prevalência da linearização de um livro didático cuja base nos parece normativista e estruturalista, a despeito de ‘breves entradas’ de *gêneros*

do discurso, em menções que nos parecem, reiteramos, pontualmente colocadas por fins editoriais de aprovação no PNLD e, mesmo assim, tomando tais *gêneros* como *pretexto* para o enfoque normativista e estruturalista.

É possível, assim, a nosso ver, que a aula de Língua Portuguesa abrigue, ao invés de um conjunto de ações vinculadas à promoção dos *letramentos dominantes* com vistas à inserção efetiva na cultura escrita – no âmbito das representações socioideológicas culturalmente mais elaboradas, dos *sistemas ideológicos constituídos* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) –, um conjunto de ações ancoradas ou nas *práticas sociais de referências* (HALTÉ, 2008 [1998]) típicas da *esfera* escolar, ou em representações de configuração mais funcional e pragmática dos usos da língua, ou, ainda, na união dessas duas motivações.

Assim considerando, entendemos que a forma como as ações didático-pedagógicas se configuram na classe em que imergimos caracteriza-se por um percurso marcadamente delineado por Cereja e Magalhães (2012), autores do livro didático adotado para a turma, tendo presente que as aulas de que participamos e as atividades que acompanhamos foram integralmente pautadas nesse *artefato*. No desenvolvimento desse processo *AMN* prima por uma postura disciplinadora que, em nosso entendimento, objetiva efetivamente a apropriação dos conhecimentos tematizados no LD, com enfoque visivelmente prevalecente na morfologia interna dos verbos e em questões pontuais dos *gêneros do discurso*, as quais, em nossa concepção, são colocadas pelos autores do LD a serviço de domínios conceituais formais.

Em se tratando de nosso objeto de estudo, entendemos que uma ação didático-pedagógica com esses contornos traz em si mesma propósitos distintos da apropriação de *letramentos dominantes* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998), a qual exigiria um trabalho cujos fundamentos fossem os usos sociais da escrita, sob um olhar do *modelo ideológico de letramento* (STREET, 1984), processo no âmbito do qual os *gêneros do discurso* não seriam tomados como a serviço da apropriação de conhecimentos formais – estruturalistas – da língua, mas tendo a *língua* como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VYGOTSKI, 1991 [1978] por meio do qual os sujeitos se *encontram*. Nessa condição, a apropriação de tais *letramentos dominantes* teria como finalidade facultar a esses sujeitos novos *encontros* com outros sujeitos em *esferas da atividade humana* distintas daquelas que já lhe são familiares e com outras implicações cronotópicas, daí a *horizontalização* das *práticas de letramento* (com base em

KALANTZIS; COPE, 2006), processo que entendemos de capital importância em se tratando da aula de Língua Portuguesa (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALI, 2013).

Assim, a concepção de *língua* que vemos prevalecer na classe em que imergimos, como mencionamos anteriormente, parece-nos muito estreitamente vinculada ao *objetivismo abstrato* de que trata Volóshinov (2009 [1929]) e que depreendemos como norteadora das propostas de Cereja e Magalhães (2012). Ao seguir linearmente o LD em questão, adotado pela escola, ainda que sem intenção/propensão em o fazer, AMN termina por compartilhar dessa mesma concepção de *língua*, como sugere o conteúdo de (107). Dessa forma, em nossa compreensão, inviabiliza-se na origem uma abordagem focada na apropriação dos *letramentos dominantes* com vistas à *horizontalização das práticas de letramento*, abordagem que requer, na essência, uma concepção de *língua* como prática social (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), distinta, portanto, das bases do LD em questão, *artefato* que suscita o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984).

Entendemos, no entanto, que a apropriação de *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2010 [1934]) ligados à morfologia interna da língua portuguesa, a exemplo dos *morfemas* constitutivos dos *verbos irregulares* (com base em CÂMARA JÚNIOR, 1979), pode ser parte do domínio dos *letramentos dominantes*, dado que tais usos da escrita tendem a observar a *norma padrão* da língua portuguesa e, ainda que o domínio dessa mesma *norma* não requeira saberes explícitos sobre ela (com base em FARACO, 2008; GERALDI, 2003 [1991]; BRITTO, 1997), tais saberes seguramente não deixam de ser relevantes. A questão que se afigura, porém, parece-nos ter dupla complexidade: um primeiro desdobramento seria a consideração de que haveria, naquele espaço, prevalência do enfoque nesses conhecimentos estruturalistas, o que termina por secundarizar, em grande medida, o trabalho com os usos sociais da escrita; um segundo desdobramento é que os dados gerados em campo sinalizam claramente para consideração de que tal tempo despendido na abordagem dessas questões estruturalistas não assegurou aos alunos a apropriação dos *conceitos* pautados.

Quanto a essa não apropriação, parece-nos que decorre, em boa medida, do *silenciar* em detrimento do *calar* (com base em PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007), em um alheamento da classe ao processo de ensino, quer isso derive do disciplinamento comportamental que vemos ali, quer derive da preservação da face em relação ao coletivo da turma, tanto quanto à minha presença (DURANTI, 2000). Uma terceira possibilidade – e as três não nos parecem mutuamente

excludentes, mas possivelmente integradas no todo – é estarem em xeque os sentidos daqueles *conceitos* para aqueles estudantes (com base em VIGOTSKI, 1991 [1934]); possivelmente não lhes *calem fundo* de modo a instaurar a *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), condição para que o interlocutor mais experiente incida sobre a *zona de desenvolvimento imediato* dos aprendizes, de modo a haver a *aprendizagem* que move o *desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2010 [1978]). Para que isso ocorra, parece-nos fundamental que a *alteridade* seja *absoluta* e não *relativa*, que os interactantes sejam tomados como *sujeitos singulares* e não como *indivíduos intercambiáveis*, que as *diferenças não sejam indiferentes* (com base em PONZIO, 2013; 2014).

Trata-se de um conjunto de condições para que o *encontro* de fato se estabeleça e, em se estabelecendo, incida sobre a interpretação da realidade natural e social (VOLOCHINOV, 2013 [1930]), horizontalizando as *práticas de letramento* dos sujeitos (KALANTZIS; COPE, 2006). Compreendemos, porém, que a linearização de um LD uniformizante inviabiliza na origem o *encontro* e, ao fazê-lo, coloca em xeque as possibilidades de *horizontalização* daqueles *sujeitos singulares* que ali estão, porque, para *horizontalizar*, importa atenção à sociogênese e à microgênese (com base em VYGOTSKY, 1995 [1931]) na tensão entre o singular e o universal, como aponta Heller (1970).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A liberdade – da pessoa, do leitor –, destituída do engodo ideológico do individualismo subjetivista e dos apelos ao conformismo consumista, é puro comprometimento [...]”.
Luiz Percival Leme Britto

As especificidades do ensino na *esfera escolar*, com seus meandros, suas contingências e seus desafios, foram o núcleo motivador para que o foco de nossas reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa recaísse sobre o contexto da Educação Básica e, em especial, sobre o cenário da rede pública de ensino. Nossa ação de pesquisa está necessariamente indissociada de um comprometimento político para com a importância que creditamos ao papel da educação no desenvolvimento intelectual e social dos sujeitos.

Tendo isso em norte e concebendo as relações intersubjetivas como o espaço da produção de linguagem e da constituição dos sujeitos (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; GERALDI, 2010a), o estudo que aqui empreendemos tematizou a *aula de Língua Portuguesa* concebida como *encontro* (PONZIO, 2010) entre professor e alunos, com destaque para os espaços da modalidade escrita da língua – em suas materializações *vernaculares* e *dominantes* – nesse mesmo *encontro*. Delimitamos, a partir daí, um olhar para as implicações da constituição subjetiva do professor e de seus alunos, quanto às suas *práticas de letramento*, no processo de escolarização que objetiva a apropriação dos *letramentos dominantes*, e o objetivo principal do estudo foi, então, depreender essas implicações. Atentamos, para tanto, aos (não) compartilhamentos dessa mesma constituição subjetiva no que diz respeito aos usos da escrita que caracterizam a historicidade dos interactantes (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE; MOSSMANN, 2013).

Esse movimento buscou responder, como registramos, à seguinte questão geral de pesquisa: **Considerando práticas de letramento que caracterizam grupos culturais historicizados e constituem subjetivamente alunos e professor como usuários da escrita, que implicações de tais práticas são depreensíveis no encontro aula de Língua Portuguesa, compreendido como processo de escolarização que objetiva a apropriação, por parte dos alunos, dos letramentos dominantes?**, e nosso percurso de pesquisa foi orientado por duas questões-suporte elaboradas a partir dela.

A primeira questão-suporte que nosso estudo objetivou responder – **Como se caracterizam as práticas de letramento docentes e as práticas de letramento discentes em se tratando dos envolvidos no encontro aula de Língua Portuguesa? Que [não] convergências é possível depreender entre essas práticas?** – demandou uma atenção à historicidade dos interactantes do *encontro* no âmbito da sua constituição como usuários da escrita e, assim, da constituição de suas representações de mundo acerca dessa modalidade da língua.

Sob esse enfoque, a caracterização de suas vivências e valorações acerca dos usos da escrita facultou a depreensão de *práticas de letramento* docentes e discentes. Em se tratando das primeiras, a partir dos dados qualitativos gerados nesta pesquisa, configurada como *estudo de caso de tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2008), interpretamos serem marcadas por: uma formação familiar em que se identificam rarefeitas demandas interacionais mediadas pela escrita; um percurso escolar cuja manutenção esteve condicionada a *disposições pessoais* (LAHIRE, 2004) e valorações da cultura escolar muito acercadas ao *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) e ao *mito do letramento* (GRAFF, 1991 [1979]; GEE, 1990); uma formação universitária permeada por contingências típicas das dificuldades de inserção que a *esfera acadêmica* impõe a estudantes oriundos de entornos de fragilidade socioeconômica (LILLIS, 2001; IVANIC, 1998); e um cotidiano cujas demandas pela modalidade escrita da língua em seus usos *dominantes* estão notadamente inscritas na *esfera do trabalho* – demandas de sua atuação docente – e na dimensão pragmática dos usos da escrita (BRITTO, 2012). De contornos, em alguma medida, não muito distanciados, as *práticas de letramento* discentes inscrevem-se, sob nossa análise interpretativa, em uma historicidade marcada por representações de mundo nas quais a escrita ocupa espaço reduzido. Oriundos de meios familiares cujas configurações históricas remontam à baixa escolaridade e à pouca imersão na cultura escrita, e inseridos em ambientações domésticas nas quais os bens culturais de prestígio são raros ou ausentes, os participantes desta pesquisa parecem ter suas experiências extraescolares com a escrita restritamente associadas aos *letramentos vernaculares*. Já na *esfera escolar*, os *eventos de letramento* para os quais é requerida sua participação, apesar de vinculados, em alguma medida, aos *letramentos dominantes*, caracterizam-se como demandas interacionais de ordem tipicamente escolarizada.

Desse modo, em se tratando das *práticas de letramento* que os interactantes carregam para o *encontro* que é foco deste estudo, é possível afirmar que seus contornos indiciam *configurações*

cronotópicas (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE; MOSSMANN, 2013) similares sob vários aspectos quanto à valoração dos usos da escrita e às demandas interacionais cotidianas mediadas pela escrita. Nossas interpretações apontam, então, para um significativo grau de convergência entre *práticas de letramento* docentes e *práticas de letramento* discentes no âmbito deste universo em estudo, sobretudo considerando-se a historicidade dos participantes de pesquisa. Distinções entre essas mesmas *práticas* compreendem aquelas demandadas no exercício profissional da docência – que, por sua própria lógica, não podem ser compartilhadas pelos estudantes ainda em formação escolar básica – e também *práticas de letramento* que AMN pôde constituir em seu trânsito por diferentes ecologias, nas vivências que hoje a distinguem, que a caracterizam.

A segunda questão-suporte que buscamos responder neste estudo, qual seja: **No encontro aula de Língua Portuguesa, como se caracteriza o processo de apropriação dos letramentos dominantes no que respeita ao ensino e à aprendizagem? É possível depreender, nesse encontro, movimentos em favor da horizontalização das práticas de letramento dos alunos?**, requereu um foco sobre os *eventos de letramento* que se instituem no *encontro*, a fim de que pudéssemos proceder à caracterização das estratégias linguísticas então agenciadas em favor dos processos de ensino e aprendizagem. Cumpre registrarmos que, na base da formulação dessa questão-suporte, está implicada a expectativa de haver, no *encontro aula de Língua Portuguesa*, um processo de apropriação dos *letramentos dominantes*, justamente por compreendermos o processo de escolarização como atividade social que objetiva tal apropriação, sobretudo em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa. E, anteriormente a isso, haver também a expectativa de tratar-se de um *encontro*. Ambas as expectativas ficaram sob escrutínio por ocasião de nossa imersão em campo, e a delimitação temática deste estudo manteve-se, como registramos, com foco nas **implicações da constituição subjetiva de professor e alunos no processo de escolarização**. E justamente esse foco sustenta nossa compreensão de que, apesar de a apropriação dos *letramentos dominantes* figurar como objetivo central do *encontro* em questão, a constituição dos interactantes pode configurar-se de tal modo que esse objetivo seja tangenciado, o que tributamos, em boa medida, a estar também sob escrutínio a consolidação de um efetivo *encontro*.

Sendo assim, em resposta a essa questão-suporte da pesquisa apomos a compreensão de que o processo de apropriação dos *letramentos dominantes* no que concerne ao ensino e à aprendizagem de

conhecimentos agenciados na *aula de Língua Portuguesa*, no contexto alvo de nosso estudo, parece não se realizar de modo efetivo. Não obstante os esforços da atuação docente, os alunos participantes de pesquisa manifestam uma aguda dificuldade para lidar com os conteúdos abordados nas aulas especialmente porque, ao que interpretamos, ações voltadas a uma apropriação de formas sociais *dominantes* de uso da escrita (BARTON, 2010a [1994]) deem lugar ao agenciamento de um repertório de modelos e terminologias a serem assimilados (VIGOTSKI, 2010 [1934]), os quais estão especialmente vinculados à *norma padrão* da língua portuguesa (FARACO, 2008). Nesse sentido, em que pesem esforços legítimos de professores como AMN, ocupados efetivamente em buscar o desenvolvimento – no sentido vigotskiano do termo – de seus alunos, concordamos com Britto (2012, p. 72) quando afirma que

A submissão da disciplina de Língua Portuguesa aos modelos normativos e à fixação de uma cultura corretiva nada mais faz que reforçar o reconhecimento sem conhecimento da língua legítima, reafirmando o preconceito linguístico e a pobreza intelectual, privando os alunos de uma aprendizagem significativa.

Ademais, compreensões delineadas ao longo deste estudo tecem indícios de que a ação sistemática que tem conceitos prontos como foco, dados ao exercício de reconhecimento e à memorização das formas de prestígio da língua, aliada a um conjunto de ações voltadas à conservação de *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008) do âmbito da disciplina escolar, constitui um movimento que dificulta olhar os sujeitos como *singulares*, em sua historicidade, e na *diferença não indiferente* de que fala Ponzio (2013; 2014). Tende a promover, por isso mesmo, um silenciamento por parte dos estudantes e, em não havendo um envolvimento com o *outro* na relação intersubjetiva, termina por não haver efetivamente tal relação intersubjetiva no sentido que lhe dá Wertsch (1985) e, por implicação, termina por não se configurar efetivamente um *encontro* (PONZIO, 2010), no sentido que vimos empregando o conceito, entre professor e alunos.

Se essas inferências se fizerem válidas, parecem ser reduzidas as possibilidades de apropriação dos *letramentos dominantes* em tal configuração cronotópica, tanto quanto as oportunidades de haver movimentos de *horizontalização* das *práticas de letramento* dos alunos

participantes de pesquisa. Cumpre sublinharmos que as duas condições, a de *apropriação* e a de *horizontalização*, estão intimamente imbricadas e, portanto, uma vez não havendo *apropriação*, por parte dos alunos, de representações concernentes aos *letramentos dominantes* – justamente por estarem em contato com ações sob as quais estão subjacentes *práticas de letramento* não tão distintas das suas próprias –, não há também condições para que se promova a *horizontalização* das suas *práticas de letramento*.

A partir das reflexões que pudemos tecer como respostas às duas questões-suporte de pesquisa, podemos apontar para a questão geral deste estudo a seguinte síntese analítica: uma vez que as *práticas de letramento* compreendem, em uma dimensão subjetiva, as respostas de pessoas ou grupos para demandas específicas da vida que envolvem a linguagem escrita (IVANIC, 1998), implicações desse ato responsivo são necessariamente da ordem das interações discursivas que se estabelecem nesse ato. Assim, se a realidade da palavra é o acontecimento social da interação discursiva (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), as *práticas de letramento* dos interactantes – em seus tensionamentos, suas condições de maior ou menor convergência – vão incidir diretamente sobre a dimensão intersubjetiva dos *encontros*, culminando em silenciamento ou interlocução protagonista, alheamento ou engajamento, assimilação vazia de palavras (VIGOTSKI, 2011 [1934]) ou apropriação efetiva, insularização ou *horizontalização*.

Entendemos haver, por esse motivo, a necessidade de se estabelecer no contexto de ensino da *esfera escolar* uma disposição para interagir, para dar-se ao *encontro* de singularidades, para prestar-se ao envolvimento com o *outro*, ao *encontro* do *eu* e do *outro*, no estabelecimento de uma relação de *diferença não indiferente* (PONZIO, 2013). A partir da abordagem vigotkiana segundo a qual a aprendizagem se dá por meio de processos que vão da dimensão intersubjetiva para o plano intrassubjetivo, importa, a nosso ver, que as relações estabelecidas no processo escolar configurem vivências significativas para os interactantes – e desse modo as representações de mundo dos alunos possam ser efetivamente ressignificadas.

As condições, porém, para que se estabeleçam interações de tal natureza esbarram, seguramente, em contingências das mais diversas que acometem a *esfera escolar* e, muito marcadamente, o profissional docente – sobretudo em se tratando de escolas situadas em entornos de vulnerabilidade social. Encontramos em *AMN*, como registramos em capítulo anterior, uma profissional protagonista, quer no âmbito da classe, quer no âmbito mais amplo da escola, alguém efetivamente

ocupada com os fazeres da profissão, uma professora que luta, com estratégias próprias, por não se render ao silenciamento de seus alunos, na busca de que eles estejam em atividade, sejam avaliados, acompanhados cotidianamente, instigados a realizar as atividades, chamados a responder. Entendemos que a historicidade de AMN, no que respeita à constituição de suas *práticas de letramento*, foco do presente estudo, facultou-lhe a *horizontalização* dessas *práticas*, em se tratando dos *letramentos dominantes* no âmbito de sua formação profissional como professora de *línguas* em uma dupla licenciatura, processo que nos parece ter sido marcado por uma concepção formalista estruturalista de *língua* – o *objetivismo abstrato* de que trata Volóshinov (2009 [1929]); e, como inferimos em interações das quais o excerto (107) é apenas um exemplo, AMN tem olhares para as práticas sociais de uso da língua, ainda que sua ação, no que nos foi dado acompanhar, sinalize para outros caminhos. Compreendemos, nesse contexto, que a forma como políticas educacionais e cursos de licenciatura têm se instituído/configurado no país contribui substancialmente para que os profissionais da Educação Básica não possam investir na *horizontalização* de suas próprias *práticas de letramento*, de modo a imergir efetivamente na *alta cultura* de que trata Gramsci (1982 [193-]), no âmbito da qual se colocam questões de poder não raro definitivas para a consolidação da cidadania. Políticas educacionais que não têm incidido na transição de um profissional refém do livro didático para um profissional protagonista na elaboração de suas aulas (com base em HALTÉ, 2008 [1998]; GERALDI, 2010a), alimentando um dos programas institucionais que possivelmente esteja dentre os mais caros em nível mundial – o PNLD – em nome da falta de tempo e do despreparo docente, em nossa compreensão, são elementos decisivos para que *práticas de letramento* de professores e de alunos não se distingam substancialmente e, em não o fazendo, feche-se um círculo em que *práticas de letramento* dos alunos também não sejam horizontalizadas. Vale raciocínio análogo a cursos de licenciatura que empreendem formação de licenciados a partir de currículos organizados para bacharéis e pesquisadores, em nome de uma, não raro camuflada e denegada, priorização da ‘nobreza da ciência’ em desfavor do que é revozeado como a ‘precariedade da educação’.

À luz do ideário vigotskiano, entendemos que, se o professor não se colocar como o interlocutor mais experiente – aqui, no âmbito da imersão na cultura escrita, mais especificamente no que respeita aos *letramentos dominantes* –, parece pouco provável que possa incidir sobre a *zona de desenvolvimento imediato* dos estudantes no que

respeita a essa questão. E concebemos que essa condição docente decorre de uma série de elementos que transcendem largamente a postura ativa, comprometida, dedicada e séria que encontramos em AMN. As várias interpelações dela em busca de saberes da *esfera acadêmica* parecem sinalizadores de que a *esfera escolar* precisa de outros olhares tanto dos organismos de gestão educacional quanto dos cursos de licenciatura mantidos por universidades.

Assim, ao desenvolver as reflexões que aqui apresentamos, no intuito de compor inteligibilidades para questões prementes no cenário do ensino, sem, contudo, fazer o largo cotejamento dessas contingências, admitimos o risco de um olhar que se afigure parcial, sobretudo porque o *letramento do professor*, de que se ocupa com excelência em nível nacional Angela Kleiman e todo o seu grupo de pesquisa, não foi nosso objeto de estudo. Registramos, contudo, nossa atenção à importância dessa questão e nossa objeção a qualquer tipo de culpabilização do profissional docente: importa ver o professor, tanto quanto os alunos, em sua singularidade, com olhar de *alteridade absoluta*, na *diferença não indiferente*. Ademais, assumimos possíveis inadequações que nosso olhar interpretativo possa apresentar e encerramos com a expectativa de que esta dissertação possa, além de suscitar debates frutíferos, contribuir para que outros estudos, quiçá mais abrangentes e aprofundados, possam ser empreendidos.

E, enfim, vale o registro: compomos um grupo de pesquisa interessado em transcender um tempo de estudos que buscou conhecer diferentes realidades escolares próximas a nós para chegar a um tempo de estudos que procurem contribuir na ressignificação do que vimos documentando. Para tanto, projetamos o início de um grande trabalho no âmbito da extensão, que prevê estudo, com professores como AMN, participantes de nossas pesquisas, para, com eles, delinear novos caminhos, por meio de cursos de formação continuada e iniciativas afins. Fica a vontade de novas interações, com novos propósitos, sempre em busca do *encontro*.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981 [1972].

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**: reading and writing in one community. Londres: Routledge, 1998.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackweell, 2010 [1994].

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BORTOLOTTTO, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BRASIL. Mistério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI/ CGPEC. **Programa Nacional de Educação do Campo** – PRONACAMPO: documento orientador. Brasília: MEC/SECADI/ CGPEC: 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. **A sombra do caos**: ensino de língua *x* tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1979.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens, 7º ano: língua portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação e Sociedade**, v. 33, p. 291, 2012.

_____; IRIGOITE, Josa Coelho. **A aula de português**: sobre vivências (in)funcionais. 2014 (no prelo).

_____; KRUGER, Simone Lesnhak. **Apropriação dos modos de dizer na esfera acadêmica**: desafios do encontro da outra palavra com a palavra outra. 2013 (no prelo).

_____; IRIGOITE, Josa Coelho; MOSSMANN, Suziane. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de *simpósio* entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 48-58, jan./mar. 2013.

_____; ALMEIDA, Kamila Caetano. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos *global/local* e letramentos *dominantes/vernaculares*. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 45-68, 1º sem. 2013.

_____; PEDRALLI, Rosângela; PEREIRA, Hellen Melo. Práticas de letramento: um estudo sobre conflitos e encontros na escola. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 35-64, 2013.

_____; CORREIA, Karoliny; MOSSMANN, Suziane da Silva.
Escrever na universidade: um convite a novos olhares. In: OLIVEIRA,
Roberta Pires de; NUNES, Zilma Gesser (Org.). **Letras-Português no
EaD**: tão longe, tão perto. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012.

CHRAIM, Amanda. **As relações implicacionais entre
desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na
educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos**.
Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal
de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. 386 p.

CORREIA, Karoliny. **O ato de dizer na esfera escolar**: reverberações
do ideário histórico-cultural no ensino da produção textual escrita.
Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal
de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

DANESI, Marcel. **La comunicazione al tempo di Internet**. Bari:
Progedit, 2013.

DE ANTONI, C. et al. Grupo focal: método qualitativo de pesquisa com
adolescentes em situação de risco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**,
v. 2, n. 53, 2001, p. 38-53.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às
apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.
Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

DURANTI, Alessandro. Métodos etnográficos. In: _____.
Antropologia linguística. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge
University Press, 2000, p. 125-172.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Educação em
territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na
periferia de São Paulo. In: **Informe de pesquisa**, n. 3. São Paulo:
Cenpec, 2011.

EUZÉBIO, Michelle D. **Usos sociais da escrita na família e na escola**:
um estudo sobre *práticas e eventos de letramento* em uma comunidade
escolar em Florianópolis (SC). Dissertação (Mestrado em Linguística) –
Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1982].

_____. ; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GAČEV, Geogij D. **Ritratti di culture**. Perugia: Guerra Edizione, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e narrativa: elementos para construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Cappuccio. **História da cultura escrita**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007. p. 205-238.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies**. Ideology in discourses. 2. ed. Londres: Taylor & Francis, 1996.

_____. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004a.

_____. Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. [1986] In: AMES, Patricia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia (Org.) **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas

teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004b. p. 23-55.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GIACOMIN, Letícia. **O ensino de conhecimentos gramaticais na escola**: as ‘regras’ de um ensino sem regras. Dissertação (Mestrado em Linguística), 2013 (no prelo).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2005.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GRAFF, Harvey J. **The literacy myth**: cultural integration and social structure in the nineteenth century. New Jersey: Transaction Publishers, 1991 [1979].

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição (L’espace didactique et la transposition). *Pratiques*. Metz: Siège Social, n. 97-98, p. 171-192, juin 1998. **Fórum Linguístico**, n. 5, v. 2, p. 117-139, Florianópolis, jul.-dez., 2008 [1998]. Tradução de Ana Paula Guedes.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

_____; BARTON, David; IVANIC, Roz (Orgs.) **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, Cambridge, UK, v. 11, n. 2, p. 49-76, Apr. 1982. Disponível em: <http://shirleybriceheath.net/pdfs/LANGLRN_WhtNoBedtimeStoryMns.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

IRIGOITE, Josa Coelho da S. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

IVANIC, Roz. **Writing and identity**: the discoursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins B.V., 1998.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the roles of schools. In: _____. **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. VIII, n. 17, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, enero-abril, 2003, p. 37-66.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves; KOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva** (UFSC), v. 28, p. 17-40, 2010.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 1998.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. Rio de Janeiro: Parábola, 2008 [1972].

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LAJOLO, Marisa O texto não é pretexto. In: Regina Zilberman. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993 [1982]. p. 51-62.

_____. LAJOLO, M. P. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: Regina Zilberman; Tania Rosing. (Org.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. 1 ed. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, p. 157, 16 p., 1998.

LILLIS, Theresa M. **Student Writing**: access, regulation, desire. Londres: Routledge, 2001.

MACIEL, F. I. P.; LUCIO, I. S. O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e textualidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos/SP: Pedro & João, 2011.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOTERANI, Natalia Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos linguístico-discursivos na revisão textual-iterativa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(52.2): 217-239, jul./dez. 2013

MOSSMANN, Suziane. (2014) **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes**: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela. **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p.93-118.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado**: dimensões extraescolar e escolar. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Prefácio. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escrita. In: BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos/SP: Pedro & João editores, 2011.

_____. **Fuori luogo**. Milano: Mimesis, 2013.

_____. **No Círculo com Bakhtin**. São Carlos/SP: Pedro e João, 2013a.

_____. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução: Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. In: MIOTELLO, Vladimir. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

_____; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, LucVan. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Trad. João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes. Lisboa: Gradiva, 1992 [1988].

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

RONCAGLIA, Gino. **La quarta rivoluzione: sei lezioni sul futuro del libro**. Bari: Laterza, 2010.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Gestão** – EEB [Escola campo de pesquisa]. Florianópolis: SED: 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 [1983].

SCRIBNER; COLE, Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: AMES, Patricia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia (Org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004 [1981]. p. 57-79.

SILVA, Fabiana Cristina da. Práticas de leitura e escrita em famílias negras de meios populares (Pernambuco, 1950-1970). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Cappuccio. **História da cultura escrita**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007. p. 205-238.

SILVA, Sandra Batista de Araujo; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas religiosas pentecostais e processos de inserção na cultura escrita (Pernambuco, 1950-1970). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Cappuccio. **História da cultura escrita**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007. p. 365-404.

SITO, Luanda Rejane Soares. **“Ali tá a palavra deles”**: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: AMES, Patricia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia (Org.) **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 81-101.

_____. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R (ed.). **The written world: studies in literate thought and action**. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. Autonomous and ideological models of literacy: approaches from New Literacy Studies. In: EASA Media Anthropology Network e-Seminar Series. **E-seminar 9**: Brian Street (King's College London), 17-24 January 2006. Disponível em: <http://www.media-anthropology.net/street_newliteracy.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a **Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'**, outubro de 2003.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONES, Kathryn. **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. John Benjamins B.V., 2000, p. 17-29.

TOMAZONI, Eloara. **Produção textual na disciplina de Língua Portuguesa: concepções de professores de terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental nas escolas da rede estadual de Florianópolis, SC**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2012.

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje**. Tradução: Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

_____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João: 2013 [1930].

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Tradução: Paulo Bezerra. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1934].

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1935].

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas – Tomo III. 1991 [1931]

_____. **The collected words of L. S. Vygotsky**: the history of development of higher mental functions. Edited by Robert W. Rieber. New York: Plenum Press, 1997 [1987].

WERTSCH, James V. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 1985.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAVALA, Virginia. *Quem está dizendo isso?*: letramento Acadêmico, identidade e poder na educação. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Org.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada para o grupo geral de alunos

Traçado de perfil genérico da turma quanto aos usos da modalidade escrita da língua

Perfil: identificação e dados socioeconômicos

- 1 – Nome e idade;
- 2 – Bairro onde mora*;
- 3 – Como avalia o bairro em que mora – Bom (o que tem de bom) / Ruim (o que tem de ruim);
- 4 – Com quem mora;
- 5 – Residência: casa/apartamento – alugada/própria – quantos quartos;
- 6 – Ano em que entrou nessa escola*;
- 7 – Escola anterior – pública/particular;
- 8 – Escolaridade dos pais;
- 9 – Atividade profissional dos pais*;
- 10 – Bolsa Família**;
- 11 – Computador em casa*;
- 12 – Renda familiar**;
- 13 – Transporte: Que meio utiliza para vir à escola; os pais têm carro?
- 14 – Qual a/o comida/prato preferida/o;
- 15 – Que são suas atividades de lazer; de qual mais gosta;
- 16 – Quando alguém da família fica doente, que atendimento médico utilizam? Posto de saúde, hospital, ou clínica (plano médico).

Usos da escrita

- 1 – O que você costuma ler na/para a escola?
- 2 – Você utiliza computador na escola? Para quê?
- 3 – Você utiliza computador em casa? Se sim, utiliza principalmente para quê?
(Numerar de 1 a 7 na ordem dos principais usos.)
() jogos
() *sites* de notícias
() pesquisas em *sites*
() *blogs*
() redes sociais, bate-papo
() *e-mail*
() Outros _____

4 – Você costuma assistir a filmes? Frequenta o cinema? Geralmente assiste a filmes legendados ou dublados? De que tipo de filmes você gosta?

5 – O que você costuma ler em casa ou em outros ambientes?

- () Revistas – Qual(is)? _____
- () Panfletos
- () Bíblia, textos religiosos
- () Livros – Qual(is)? _____
- () Gibis e/ou quadrinhos
- () Jornais *on-line*
- () Jornais impressos
- () Recados, cartas
- () Bilhetes
- () Rótulos de produtos
- () Outros _____

6 – Você costuma tomar emprestados livros na biblioteca da escola? Já se interessou por algum livro de lá que não tenha sido para atividades da disciplina?

7 – No ano passado, que livros da biblioteca você leu?

9 – Você já foi a alguma biblioteca que não fosse a da escola?

10 – No ano passado, você comprou ou ganhou de presente algum livro?

11 – Em que você costuma utilizar a escrita fora da escola?

- () Recados
- () *E-mails*
- () Comentários em *blogs*
- () Conversas de bate-papo
- () Diário
- () Tarefas escolares
- () Anotações em agenda
- () Outros _____

12 – Ajuda a mãe em casa? Tem um horário definido para estudar? Quem definiu?

13 – Seus pais pedem para você estudar? Por quê?

14 – Você acha importante estudar? Por quê?

15 – Quer fazer faculdade? Qual?

16 – De qual disciplina você mais gosta?

17 – O que você acha da disciplina de Português? O que você aprende nela?

* Informações obtidas também na ficha de matrícula – para triangulação de dados;

** Dados acessados apenas pela ficha de matrícula, os estudantes não foram questionados.

APÊNDICE B – Primeira interação com a docente participante de pesquisa:

diretrizes para entrevista

Identificação

Nome completo:

Idade:

Cidade de nascimento:

(Vive há quanto tempo em Florianópolis?)

Bairro em que mora:

(Há quanto tempo?)

Idade filho(s): Escola/creche?

Trajetória, constituição e atuação como profissional da linguagem

1 – Quando e onde se formou?

2 – Outras formações (especialização, pós-graduação)

3 – Trabalha em outra escola/IE? Já atuou ou atua em escolas da rede privada?

4 – Cursos de formação continuada, ou outros – com que frequência?

Quando foi o último?

5 – Quantas horas/aula de atuação? Quanto tempo geralmente consegue dedicar à preparação das aulas e atividades docentes? Como é o volume de trabalho extraclasse dedicado às avaliações, aos textos dos alunos, etc.?

6- Com que frequência consegue circular por espaços culturais, como teatro, cinema, música, exposições. Participa de alguma atividade regular ligada à arte?

APÊNDICE C – Segunda interação com a docente participante de pesquisa: diretrizes para entrevista

Percurso de escolaridade – historicidade quanto aos usos da escrita

- 1 – Onde e quando cursou a educação básica (tipo de escola, interrupções, repetência, sucesso)?
- 2 – Qual o percurso de escolarização dos pais?
- 3 – Houve motivação por parte dos pais A continuidade nos estudos?
- 4 – Como foi sua relação, a partir da infância, com a leitura e a produção de textos escritos? [*Eventos de letramento* no âmbito doméstico]
- 5 – Como decidiu prosseguir com os estudos (ensino superior) e tornar-se professora? O que mais a influenciou?
- 6 – Qual a ocupação do esposo? E escolaridade? [Perscrutar valoração da família atual pela cultura escrita e pela profissão docente]
- 7 – Expectativas quanto à ascensão social por meio das práticas sociais de uso da escrita; relação que estabelece entre a atual condição socioeconômica e os estudos;
- 8 – Por que Língua Portuguesa?

Ensino de Língua Portuguesa – interpretações acerca da própria ação docente

- 1 – Para vocês, o que é fundamental no ensino de Língua Portuguesa?
- 2 – E nas suas aulas, como você costuma trabalhar esse aspecto? Está presente no LD?
- 3 – Vocês costuma seguir linearmente o LD?
- 4 – Eu vi que no início do ano você trabalhou com eles alguns mitos e também a questão do herói. Você acha que eles gostaram e entenderam?
- 5 – Sobre o tópico da ‘estrutura verbal’, mesmo após diversas aulas sobre o conteúdo as notas foram muito ruins. Por que você acha que eles foram mal?
- 6 – E aqueles alunos que tiraram nota boa, por que se será que eles vão melhor?
- 7 – O tempo das aulas é um pouco corrido, certo? Como fica a questão dos atendimentos mais individualizados? Você consegue acompanhá-los de perto?
- 8 – Mesmo considerando as notas ruins na última avaliação, você acredita que alguns conteúdos foram de fato aprendidos durante este bimestre? Quais conteúdos?

10 – Do ponto de vista da aprendizagem, o que você acredita que poderia fazer com que aprendessem mais (estudar em casa, vir ao reforço, ler mais, afastar-se do computador, incentivo dos pais, etc.)?

11 – Do ponto de vista do ensino, você acredita que há algo que possa fazer para que os alunos compreendam melhor os conteúdos trabalhados em sala?

Relação cotidiana com a escrita – participação em eventos de letramento

- a. Leitura de jornais e/ou revistas e/ou livros; frequência com que lê;
- b. Uso da escrita para organização de rotinas – listas, cronogramas, lembretes, planos de aula;
- c. Uso da escrita em outras atividades domésticas – receitas, manuais de equipamentos, rótulos, livros infantis para alguma criança na casa;
- d. Leitura de escritos religiosos;
- e. Leitura de textos/livros voltados à sua área de atuação profissional; leitura de livros de literatura para fins de atividade docente/para fruição;
- f. Contato com a escrita por meio das mídias eletrônicas – internet, celular, iPhone, etc.; participa de/acompanha algum *blog*;
- g. Nas redes sociais: costuma ler textos compartilhados; costuma escrever algo (produzir algum conteúdo) ou somente compartilha conteúdos.
- h. Novela?
- i. Literatura clássica – os cânones
- j. Sites que costuma acessar

APÊNDICE D – Questões norteadoras para a entrevista com as famílias

1. História

1. Nome completo
2. Idade e local de nascimento
3. Estudou até que ano/série? Em que escola? (pública, particular, rural)
4. Sua profissão atual? Local de trabalho:
5. Qual o grau de escolaridade [escolarização] dos seus pais? E as profissões deles?
6. Possui parentes próximos (irmãos, primos, tios) que concluíram a escola (educação básica)? Alguém que tenha cursado faculdade?
7. Que motivos o levaram a interromper os estudos?
8. Comunicação com familiares – cartas, e-mail, telefone, rede social.
9. Possui alguma religião? Qual? Com que frequência participa dos encontros/missas/cultos? Exerce alguma função na comunidade religiosa?
10. Participa do conselho da comunidade? Exerce alguma função lá?

2. Eventos de letramento

(rotinas atuais - casa, igreja, trabalho, outros)

1. Em casa, o que você costuma fazer nas horas vagas – assistir TV, fazer trabalhos manuais (revista?), ler jornais ou revistas (assina?), ler livros ou textos religiosos, ler e-mails, folhetos de propagandas (supermercados) e conteúdos de sites ou redes sociais.
2. Costuma ir ao cinema, ao teatro?
3. Na sua casa, vocês têm costume de fazer anotações uns para os outros, como deixar bilhetes ou listas de compras e de afazeres?
4. Utiliza caderno de receitas para cozinhar?
5. Como organiza as finanças – pastas/gavetas (cheque, cartão, contratos, etc.)
6. Seu filho/sua filha costuma pedir ajuda para realização de tarefas escolares? Você costuma/consegue ajudá-lo/a?

7. Em que lugar na casa ficam guardados os livros e materiais escolares da/do...?
8. Fora os livros dele/dela, há na casa também livros que são seus, de adulto?
9. No trabalho você precisa utilizar a escrita para alguma coisa?
10. Você tem acesso à internet no trabalho? E quanto a outros materiais escritos (jornal, revista, catálogos)?
11. Você tem dificuldades de lidar com algum dos materiais escritos que circulam no trabalho?
12. Você está satisfeito com o seu trabalho atual? Já pensou em mudar de atividade?

4. Percepção sobre a escola - aula português

1. Qual a sua opinião sobre a escola? Aspectos negativos/aspectos positivos.
2. Como seu filho/sua filha está indo na disciplina de Português?
3. Como lida com as provas com “nota vermelha”? Costuma revisar as questões junto ou apenas assina?
4. Que coisas você acha que seu filho/sua filha deveria aprender nas aulas de português? Por quê? E no seu tempo de escola, você aprendia essas coisas?
5. Nós notamos que hoje em dia a escrita está bastante presente nas nossas ações diárias, por causa da internet, das tecnologias... Como você vê isso?
6. A escola costuma chamar os pais? Vocês têm conseguido comparecer?
7. Conhece pessoalmente a professora *AMN*? O que vocês acham do trabalho dela?

Diretamente ao/à aluno/a

1. Percebe mais dificuldades em alguma(s) das disciplinas do sétimo ano?
2. Possui interesse especial em alguma das disciplinas escolares? [aptidão áreas]
3. Em que horários costuma acessar a internet?
4. Em que horários costuma estudar ou realizar as tarefas? Quem determinou esse horário? Em que espaço da casa faz isso?

APÊNDICE E – *Gatilhos* para a roda de conversa

Participantes: *HLA, FSB, LMR, JCS*

Momento 1

Com os materiais levados por eles (caderno, livro didático, caderno de produção textual e outros) disponíveis sobre a mesa, incentivá-los a falar sobre seu processo de aprendizagem durante os dois bimestres que se passaram introduzindo a conversa com os seguintes questionamentos: – De tudo isso que vocês viram neste ano (tentar listar, com eles, os conteúdos mais gerais), o que foi mais interessante? O que mais chamou a atenção? O que vocês acham que valeu a pena ter visto e que realmente aprenderam?

Essa conversa inicial deve se dar de maneira bem aberta e espontânea, mas, se não se mostrar fluida e à medida em que forem se esgotando os comentários, será intercalada com os gatilhos previstos para o segundo momento da *roda*.

Momento 2

Estes *gatilhos* são retomadas de conteúdos trabalhados na classe ao longo dos últimos dois bimestres, sobretudo aqueles que foram objeto de observação durante minha imersão em sala de aula.

1) Mito e Herói

- a) Folhear com eles as primeiras páginas do livro didático e introduzir o questionamento: Vocês viram com a professora essa parte dos mitos e escreveram um texto recontando o mito de Narciso, certo? Mas aqui também há imagens do Batman, do Homem Aranha... Vocês veem alguma relação entre os mitos e os heróis? Por que será que isso está no livro de Português? O que deu para entender disso tudo? Para que serve aprender essas coisas?
- b) Vocês escreveram sobre este tema (pedir que olhem suas produções textuais), gostaria que falassem um pouco sobre o que escreveram, como foi escrever este texto, o que ele significou para vocês...

2) “A estrutura do verbo”

Pedir para que abram o livro na página 25; perguntar se lembram dessa atividade, desde a tirinha até a explicação das “partes do verbo”: **radical, vogal temática e desinências**; solicitar que comentem: Conseguiram compreender esse conteúdo ou não? Para que vocês acham que serve esse tipo de conhecimento? Que uso poderiam fazer disso em seu cotidiano? Na primeira prova bimestral caiu esse conteúdo, mas quase ninguém acertou as questões. Vocês acham que se fizessem a prova de novo hoje, acertariam as questões? [Mostrar a prova – cópia em branco.]

3) Gerundismo

Solicitar que abram o livro na página 29 e revejam o exercício e o boxe sobre gerundismo; perguntar se lembram dessa atividade e solicitar que comentem: Chegaram a fazer a pesquisa que a professora pediu (*FSB* e *JCS*)? Lembram-se dos colegas lendo essa tarefa na sala? Conseguiram compreender o que é o gerundismo? Para que serve conhecer isso? Faz parte do nosso dia a dia? Como?

4) Leitura literária

Questionamento: Quando eu fiz a primeira entrevista com vocês, todos me disseram que pegam livros na biblioteca quando a professora *AMN* solicita. Um dia eu estava na sala e a professora *AMN* trouxe uma caixa de livros doados pela ‘madrinha literária’ e a turma ficou bem empolgada. Vocês sentiram vontade de ler aqueles livros? Vocês chegaram a ver aqueles livros, depois, na biblioteca? Por quê? Que outros livros vocês lembram de ter lido e terem achado interessante?

Momento 4

Este momento, mais ao final da *roda de conversa*, é destinado à temática da interação entre a professora *AMN* e os alunos, tendo em conta episódios observados e comentários feitos pelos participantes, em outras ocasiões, acerca das ações disciplinadoras da professora e do comportamento dos alunos em suas aulas.

Minhas observações: *AMN* é a professora mais severa da escola; a turma é bastante quieta em suas aulas, costuma ficar em silêncio quando ela entra, abre rapidamente o livro e o caderno e acompanha as explicações, copia tudo do quadro; a professora, em março, convocou uma reunião

com os pais devido ao mau comportamento dos alunos.

Questionamentos: Por que vocês acham que isso aconteceu? No dia da reunião, todos que foram questionados confirmaram que há muita bagunça na turma, por quê? A professora também reclamou que faltava participação, que não respondiam quando ela fazia perguntas, e às vezes fazia aquela brincadeira de conversar com a cortina, para indicar que não tinha respostas da turma. O que vocês acham disso? O que sentem quando ela faz/diz isso? Vi que às vezes ela perguntava “quem fez a tarefa” e ninguém respondia. Por que será?

APÊNDICE F – Eixos preliminares para a observação

Alguns pontos a serem observados quando da inserção em sala de aula.

- Atividades com a escrita, propostas pelo professor da classe, que têm como foco *letramentos dominantes*: caracterização, fontes, finalidades, formatação, recepção discente, desempenho discente, correção, comentários, devolutivas docentes e afins;
- Bases teórico-epistemológicas depreensíveis na ação didático-pedagógica no que diz respeito a essas atividades;
- O engajamento dos alunos em tais atividades apresentadas pelo professor durante a aula;
- Atividades paralelas com a escrita empreendidas pelos alunos durante a aula – uso de celular ou outras mídias eletrônicas, manipulação de artefatos (HAMILTON, 2000) que remetam a *eventos de letramento* escolares ou não e afins;
- A relação entre professor e alunos na abordagem dos *letramentos dominantes* em tais atividades – simetrias, conflitos, negociações e afins que caracterizam o *encontro aula de Língua Portuguesa* no que tem como enfoque os usos da escrita.

APÊNDICE G – Convite em forma de bilhete para os pais

Senhores pais/responsáveis:

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa desenvolvida por mim, Hellen Pereira, estudante de mestrado da UFSC, sobre as práticas escolares, sobre o ensino de Português e as atividades domésticas e familiares relacionadas à escola e ao ensino. Gostaria de saber se você(s) aceita(m) participar dessa pesquisa, que inclui breve visita às famílias e conversa com os pais, a ocorrer nos próximos dias. Se aceitar, peço envie pelo(a) seu(sua) filho(a) seus contatos telefônicos e este papel assinado.

Fone(s): _____ Nome:

APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido (aos pais)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais:

Eu, Hellen Melo Pereira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, telefone de contato (48) 9914-3018, e-mail: hellenmp@gmail.com.br, desenvolverei uma pesquisa com o título “O lugar das *práticas de letramento* na esfera escolar: um estudo sobre o *encontro* aula de língua portuguesa”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Para que isso seja possível, preciso observar e entrevistar **alunos** do Ensino Fundamental e suas respectivas **famílias**. Assim, tomo a liberdade de enviar o presente documento por intermédio da agenda escolar e solicito que os senhores leiam juntamente com seu(sua) filho(a) as informações nele contidas. Se concordarem com os termos, será preciso que tanto os senhores quanto seu (sua) filho(a) participante da pesquisa assinem as duas vias deste documento, devolvendo-me uma delas. Para isso, basta colocar a via assinada na agenda de seu/sua filho(a), que a entregará à professora da classe.

Na pesquisa que farei, o objetivo será observar, depreender e caracterizar analiticamente a interação entre professor e alunos no se refere à participação em *eventos de letramento* que, especialmente na aula de Língua Portuguesa, estão fortemente vinculados aos *letramentos dominantes*. O estudo justifica-se pela busca de gerar compreensões acerca de problemas que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua materna e contribuir com a construção de novos olhares sobre esses problemas.

Informo, ainda, que os senhores têm a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Os senhores têm liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação e a de seu (sua) filho(a), sem que haja qualquer prejuízo. Enfatizo que NÃO existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para os participantes em qualquer fase do estudo. A participação do(a) aluno(a) e da respectiva família é **isenta** de riscos e ônus de qualquer natureza, tendo em vista que serão apenas entrevistados e observados.

Asseguro-lhes, ainda, o direito de recusar-se a responder perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza, tais como o grau de escolarização/renda familiar, e mesmo o direito de negar

o acesso ou resposta a documentos/objetos particulares ou questionamentos. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, os senhores poderão entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9581, e contatar a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, que orientadora desta pesquisa.

Comprometo-me a utilizar os dados gerados somente para pesquisa e a assegurar o sigilo de sua identidade; ou seja, em nenhum momento seu nome ou de seu(sua) filho(a) será divulgado e/ou publicado. Ademais, os senhores têm o direito de serem mantidos informados tanto sobre os resultados pesquisa, tanto parciais quanto finais.

Este Termo cumpre a Resolução CNS 466/2012 e suas complementares e tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC), situado no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, CEP 88040-900, fone (48) 3721-9206 e e-mail cep@reitoria.ufsc.br.

Caso concordem em participar da pesquisa, por gentileza, assinem a declaração abaixo:

“As informações que recebi sobre o estudo ‘O lugar das *práticas de letramento* na esfera escolar: um estudo sobre o *encontro* aula de Língua Portuguesa’ foram suficientes para o meu entendimento sobre a pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os objetivos do estudo, os passos a serem realizados, as garantias de que meus dados serão mantidos em sigilo e de que terei explicações quando for necessário. Ficou claro, também, que minha participação é livre de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa e a qualquer momento. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar essa participação a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo para mim.

Assim, assino este documento, rubricado em todas as páginas e assinado em duas vias, das quais uma permanece comigo e outra com a pesquisadora.”

Assinatura do(a) aluno(a)
Florianópolis, ____/____/____

Nome do(a) aluno(a):

RG: _____

_____ Florianópolis, ____/____/____
Assinatura (pai/mãe ou responsável)

Nome (pais/mãe ou responsável):

RG: _____

Fone: () _____

Endereço:

Fone: () _____

Assinatura da pesquisadora

Nome: Hellen Melo Pereira

Data ____/____/____

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (à professora)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Professor:

Eu, Hellen Melo Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, matrícula 201204822, portadora do CPF 009.127.969.01, RG 4.352.647-0 SSP SC, telefone para contato (48) 9914-3018, *e-mail* hellenmp@gmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título “O lugar das *práticas de letramento* na esfera escolar: um estudo sobre o *encontro* aula de língua portuguesa”. Para o desenvolvimento desse estudo, preciso acompanhar sua rotina em sala de aula, com uma turma do Ensino Fundamental, durante cerca de quatro meses. Na pesquisa que farei, o objetivo é observar, depreender e caracterizar analiticamente a interação entre professor e alunos no se refere à participação em *eventos de letramento* que, especialmente na aula de Língua Portuguesa, estão fortemente vinculados aos *letramentos dominantes*. O estudo justifica-se pela busca de gerar compreensões acerca de problemas que envolvem o ensino e a aprendizagem de língua materna e contribuir com a construção de novos olhares sobre esses problemas.

Os instrumentos de geração de dados que pretendo utilizar durante a pesquisa são: observação participante, notas de diário de campo, entrevistas, roda de conversa e pesquisa documental. Pretendo entrevistá-la, observar suas aulas em uma turma selecionada e entrevistar, também, os alunos. Comprometo-me a utilizar os dados gerados somente para pesquisa e a assegurar o sigilo de sua identidade; ou seja, em nenhum momento seu nome será divulgado e/ou publicado. Não existirão despesas, compensações pessoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo; tampouco haverá riscos diretos associados a sua participação na pesquisa.

Você tem a liberdade de, a qualquer momento, exigir informações sobre resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a se sentir seguro(a) e respeitado(a) em suas contribuições durante a realização do estudo e posteriormente a ele. Se houver, por ventura, qualquer dúvida acerca dos princípios éticos sobre os quais se fundamenta esta pesquisa, você poderá entrar em contato, a qualquer

momento, com o Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48)3721.9581 – ramal 230, e contatar a Prof^{ra} Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, orientadora desta pesquisa.

Este Termo cumpre a Resolução CNS 466/2012 e suas complementares e tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC), situado no Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, CEP 88040-900, fone (48) 3721-9206 e e-mail cep@reitoria.ufsc.br.

Caso concorde em participar da pesquisa, por gentileza, assine a declaração abaixo:

"As informações que recebi sobre o estudo 'O lugar das *práticas de letramento* na esfera escolar: um estudo sobre o *encontro* aula de Língua Portuguesa' foram suficientes para o meu entendimento sobre a pesquisa. Ficaram claros, para mim, quais são os objetivos do estudo, os passos a serem realizados, as garantias de que meus dados serão mantidos em sigilo e de que terei explicações quando for necessário. Ficou claro, também, que minha participação é livre de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa e a qualquer momento. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar essa participação a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo para mim.

Assim, assino este documento, rubricado em todas as páginas e assinado em duas vias, das quais uma permanece comigo e outra com a pesquisadora."

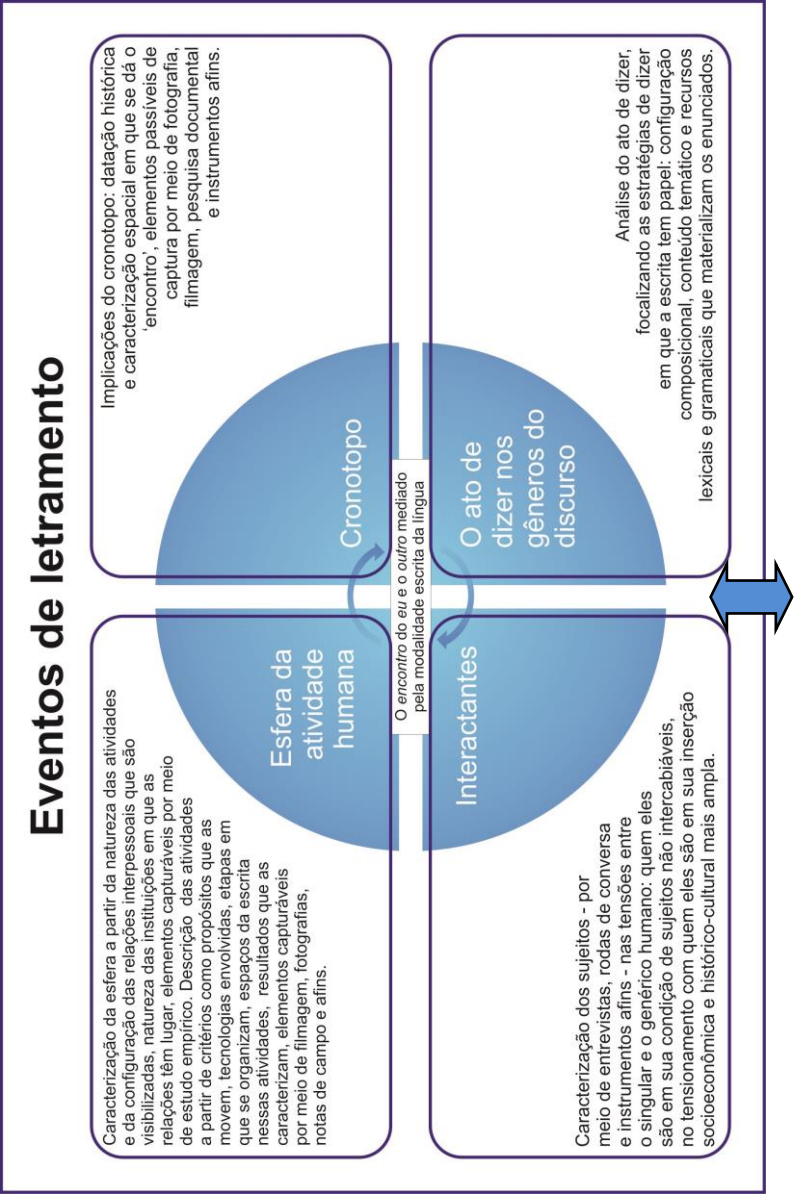
_____ Data ____/____/____
Assinatura do cidadão

Nome: _____
Endereço: _____
RG: _____ Fone: () _____
Fone: () _____

Assinatura da pesquisadora
Nome: Hellen Melo Pereira
Data ____/____/____

ANEXOS

ANEXO A – Diagrama Integrado



Práticas de letramento

